

VIII Congresso Internacional de Educação



Direitos Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO



APRESENTAÇÃO

O **VIII Congresso Internacional de Educação** constitui-se em uma proposta de parceria entre a Faculdade Palotina (FAPAS), Pallotti Colégio Antônio Alves Ramos, Associação dos Professores e Auxiliares Administrativos do Colégio Antônio Alves Ramos do Patronato (APAP) e Instituto Vicente Pallotti, de Porto Alegre. Instituições essas mantidas pela Entidade Palotina de Educação e Cultura - EPEC.

Tendo em vista o êxito obtido no VII Congresso Internacional de Educação propõe-se uma nova edição do evento, o qual visa contribuir para o desenvolvimento da educação sob a ótica de uma formação continuada, humanizadora tendo como foco os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

SUMÁRIO

ÁREA DE TRABALHO

Formação de Professores

57. A CARTOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA BNCC: UM OLHAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(Natália Lampert Batista e Elsbeth Léia Spode Becker) 7
58. O ENSINO DA ILUSTRAÇÃO POR MEIO DO LÚDICO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(Cleandro Stevão Tombini)..... 23
59. JORNADA INTEGRADA DO MEIO AMBIENTE – JIMA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PAZ E PARA O BEM
(Ail Conceição Meireles Ortiz)..... 40
60. FORMAÇÃO E CONHECIMENTO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
(Luiza Zonzini Ramos, Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima, Rosana Ap. Salvador Rossit e Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto) 55
61. EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFSM
(Gilmar Belitz Pereira Junior, Gislei José Scapin e Leandra Costa da Costa)..... 71
62. A EXPOSIÇÃO ORAL: ENSINO DE GÊNEROS ORAIS, FORMAIS E PÚBLICOS
(Jocyare Souza)..... 84

63. BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: DO HOMEM PRIMITIVO AO MECÂNICO (Adelina Lorensi Prietto, Gilmar Belitz Pereira Junior, Gislei José Scapin e Leandra Costa da Costa)	98
64. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA SEMIPRESENCIAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONEXÕES POSSÍVEIS (Eliane Lima Piske, Elisângela Barbosa Madruga e Narjara Mendes Garcia)	108
65. PEDAGOGO-COACH (Carlos Eduardo Plens, Marcos Antonio Petuba e Fresia Tamara Matamala Correa Plens).....	125
66. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (Gean Breda Queiros)	139
67. FOGUETES MARISTAS: A INTERDISCIPLINARIDADE ALIADA A TEORIA E PRÁTICA (Idelma Medina da Silva e Tamine Santos Sául)	150
68. A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO POTENCIALIZADORA PARA O ESTUDO DA MODERNIDADE LÍQUIDA: OLHARES SOBRE ZYGMUNT BAUMAN PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (Luize Castro Garim e Rafael Montoito)	165
69. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O RESPEITO ÀS DIVERSIDADES (Sandra Maders)	181
70. NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO ENSINO DO IFFAR CAMPUS ALEGRETE (Rosângela Bitencourt Mariotto).....	196
71. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E A POLITECNIA (Adão Antônio Pillar Damasceno e Roselene Gomes Pommer)	213
72. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: DESAFIOS E PERSPECTIVAS (Nara Zari Lemos Budiño e Roselene Gomes Pommer)	223
73. PROFESSORAS, EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA: ENTRELAÇAMENTOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO (Priscila Kuhn Scherdien Reinicke, Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi e Cláudia Ribeiro Bellochio).....	240

74. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO (Aline Guterres Ferreira, José Vicente Lima Robaina, Marilisa Bialvo Hoffmann e Saul Benhur Schirmer)	255
75. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIREITOS HUMANOS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: PELO DIREITO DE SER (Belijane Marques Feitosa e Antunes Ferreira da Silva).....	268
76. A ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE (Maurício Brasil Gomes).....	281
77. DOCENTE DO CURSO DE DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO (Carina Deolinda da Silva Lopes e Franceli B. Grigoletto Papalia).....	298
78. PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM DOCENTE (Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Fernanda Figueira Marquezan).....	314
79. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS RELATIVAS AO CURRÍCULO INTEGRADO EM CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (Taniamara Vizzotto Chaves e Maria Teresinha Verle Kaefer).....	324
80. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS (Maria de Lourdes da Silva)	341
81. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS ERECHIM/RS (Zoraia Aguiar Bittencourt e Flávia Burdzinski de Souza).....	358
82. A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR (Cristiane Aparecida da Rosa Rossi)	375
83. INFOGRÁFICOS COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR (Graziela Frainer Knoll)	389



VIII

Congresso
Internacional
de Educação

Eixo 6
FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

**Direitos
Humanos**



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A CARTOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA BNCC: UM OLHAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália Lampert Batista*

Elsbeth Léia Spode Becker**

Resumo: A Cartografia Escolar é essencial ao ensino de Geografia porque colabora com a construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos estudantes dessa importante área do conhecimento. Assim, como esses dois conceitos são centrais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensamos o presente artigo. O texto objetiva compreender como a Cartografia Escolar é enfatizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, ressaltando a importância da linguagem cartográfica para essa disciplina e evidenciando como se propõem essa abordagem nesta contestada normativa. Metodologicamente, realizou-se uma revisão teórica do tema por meio da análise da BNCC. Com base na discussão realizada, tem-se que as habilidades e competências da Cartografia Escolar, desenvolvidas mediante a alfabetização e letramento cartográfico, são necessárias na medida em que os objetos do conhecimento geográfico no documento ressaltam a exigência de compreender as espacialidades dos fenômenos e elementos estudados pela Geografia frente às categorias de análise território, lugar, região, natureza e paisagem. Assim como mencionam os mapas e os elementos de representação cartográfica como necessários a educação geográfica ressaltando, dessa maneira, que a Cartografia Escolar ganhou significativo espaço nesse documento, passando a ser essencial a essa componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental e aos debates na formação de professores de Geografia.

Palavras-chave: Raciocínio Geográfico. Pensamento Espacial. Ensino de Geografia.

* Geografia. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: natilbatista3@gmail.com

** Geografia. Universidade Franciscana – UFN. E-mail: elsbeth.geo@gmail.com.

THE SCHOOL CARTOGRAPHY IN BNCC GEOGRAPHY EDUCATION: A LOOK AT THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING

Abstract: The School Cartography is essential to the teaching of Geography because it collaborates with the construction of the spatial thought and the geographic reasoning of the students of this important area of knowledge. Thus, as these two concepts are central to the National Curricular Common Ground (BNCC), we think this article. The text aims to understand how School Cartography is emphasized in the Final Years of Primary Education at BNCC, highlighting the importance of the cartographic language for this subject and showing how this approach is proposed in this contested regulation. Methodologically, a theoretical review of the topic was carried out through BNCC analysis. Based on the discussion carried out, the skills and competences of School Cartography, developed through literacy and cartographic literacy, are necessary insofar as the objects of geographic knowledge in the document highlight the need to understand the spatiality of phenomena and elements studied by Geography in the analysis categories of territory, place, region, nature and landscape. Just as the maps and the elements of cartographic representation mention geographic education as necessary, emphasizing, in this way, that the School Cartography gained significant space in this document, becoming essential the curricular component in the Final Years of Elementary Education and the debates in the formation of professors of Geography.

Keyword: Geographical Reasoning. Space Thinking. Teaching Geography.

Introdução

A Cartografia Escolar é essencial ao ensino de Geografia porque colabora com a construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos estudantes dessa importante área do conhecimento. O raciocínio geográfico compreende uma maneira de exercitar e de estimular o desenvolvimento o pensamento espacial com base em aspectos como: “a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físicos e naturais e as ações antrópicas” (BRASIL 2018, p. 357). Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

propõem que essa abordagem ressaltando que “as relações espaciais e o raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas deve favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços” (BRASIL 2018, p. 351).

Assim, os mapas podem desempenhar um importante papel nessa articulação de saberes proposta na normativa. Como linguagem, os mapas:

[...] fazem parte da formação cultural da humanidade, a partir da linguagem cartográfica pode-se conhecer e expressar as transformações vividas pela sociedade, ou seja, estes contribuem para a própria (re)produção do espaço através dos sentidos que atribuem a este. Atentando para uma compreensão de mapa que envolve seu contexto de produção e os impactos que o mesmo pode causar, pois se queremos ampliar as possibilidades de leitura e comunicação do mundo a partir dos mapas, precisamos nos apropriar de outras perspectivas cartográficas (MACEDO; SPIRONELLO, 2017, p. 1599).

Neste sentido, o conceito de Cartografia, estabelecido pela Associação Cartográfica Internacional (ACI), em 1966, sendo, posteriormente ratificado pela UNESCO, preconiza que essa área do conhecimento se apresenta como um:

[...] conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização (IBGE, 2013, p.2).

Seemaan (2014) defende que a Cartografia pode ser definida como “um corpo de saberes teóricos e práticos que os fazedores de mapas utilizam para construir mapas como um modo distinto de representação visual” (SEEMANN,

2014, p. 69). Assim, a Cartografia tem como foco espacializar os fenômenos para facilitar sua assimilação, podendo colaborar significativamente com a aprendizagem sobre o espaço geográfico e para o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulem raciocínio geográfico vislumbrando o desenvolvimento de um pensamento espacial que seja baseado em um entendimento crítico-reflexivo do espaço geográfico. A Cartografia, então, envolve inúmeras técnicas de representação, mas também o desenvolvimento das habilidades necessárias para entender essas formas de representações do espaço e apresentar um discernimento sobre suas intencionalidades.

No ambiente escolar, os estudos voltados a Cartografia, no Brasil, tiveram início com Livia de Oliveira, em 1978, a partir da tese de livre-docência intitulada “Estudo metodológico e cognitivo do mapa” (RICHTER, 2011) e passaram a contar com significantes abordagens, especialmente, frente à Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual foi muito aplicada ao entendimento da aprendizagem dessa área do saber. Por outro lado, Almeida (2007), ao abordar a temática, aponta que:

A cartografia (...) ao se constituir como área de ensino, estabelece-se também como área de pesquisa, como um saber que está em construção no contexto histórico-cultural atual, momento em que a tecnologia permeia as práticas sociais, entre elas, aquelas realizadas na escola e na sociedade. (...) A cartografia escolar está se estabelecendo na interface cartografia, educação e geografia, de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar nos currículos e nos conteúdos de disciplinas voltadas a formação de professores (ALMEIDA, 2007, p. 9).

Logo, a linguagem cartográfica pode auxiliar a compreensão dos diversos fenômenos espaciais que são foco o estudo da Geografia na Educação Básica e conforme aponta Oliveira (2002) sobressair o fato de que “os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia” (OLIVEIRA,

2002, p. 18) para o trabalho com seu objeto de estudo, auxiliando a compreensão dos fenômenos geográficos como um todo.

Dessa maneira, “o mapa é um instrumento de comunicação, de linguagem e de representação que faz parte da vida do ser humano desde que o mesmo, em suas comunidades e organizações mais remotas, identificou a importância de ‘desenhar’ o espaço vivido” (RICHTER, 2011, p. 17). Nesta interface, Macedo e Spironello (2017) também argumentam que:

As estratégias pós-representacionais em Cartografia emergem da compreensão que, o mapa é uma (re)criação do mundo, que cria mundos e produz pensamentos e realidade, sendo um espaço de investigação e mobilização. Portanto, pretende-se uma linguagem cartográfica que possa acompanhar as transformações vivenciadas dentro da própria Geografia, propondo uma Cartografia que contribua para a construção de um pensamento espacial crítico e que possa refletir o caráter político dos mapas, desmascarando as naturalizações impostas e que implique em englobar noções de espacialidade distintas das até então hegemônicas nos sistemas de significação e representação cultural (MACEDO; SPIRONELLO, 2017, p. 1604).

Com essa mesma conotação, Simielli (1999) aponta que a abordagem da Cartografia Escolar pode percorrer dois caminhos principais: o primeiro conduz a um aluno como leitor crítico da representação cartográfica, por meio da leitura de mapas, cartas e plantas, e o segundo a um aluno mapeador consciente, com a elaboração de mapas mentais, maquetes e croquis. Assim, os conceitos que permeiam alfabetização e o letramento cartográfico no ensino em Geografia apresentam ao aluno uma maior compreensão do mundo e do espaço vivido, através de uma leitura crítica decorrente a formação crítica-reflexiva na leitura e confecção de mapas (SILVA et al 2018). Portanto,

A Alfabetização Cartográfica está fortemente relacionada ao processo metodológico de aprendizagem do mapa a partir dos seus elementos e conteúdos básicos, como signos, escalas, normativas, simbologia, orientação, etc. A construção dessa proposta teve forte influência pelos estudos de Oliveira (1978), marcando inúmeros trabalhos posteriores nesta perspectiva. Além desta pesquisadora, Almeida (2001) e Passini (2012) contribuíram significativamente para disseminar e divulgar essas ideias a partir de suas publicações. Ou seja, o termo alfabetização faz menção aos próprios códigos cartográficos que são essenciais para possibilitar a sua leitura. [...] Já o chamado Letramento Cartográfico se estabelece na ação e no processo de desenvolver o uso do mapa para as práticas sociais dos indivíduos, de entender o mapa como um instrumento que possibilita compreender nossas ações e vivências cotidianas. De certa forma esta prática está muito relacionada à ideia de letramento da língua vernácula, que destaca a importância do aluno se tornar um ávido leitor para que possa melhorar como escritor, e vice-versa. Para isso é pertinente que o professor integre o mapa em diferentes atividades e propostas tornando esta linguagem mais viva e presente na vida do aluno. Representar seus caminhos, suas leituras espaciais, correlacionar diferentes formas de mapear com os conteúdos geográficos ensinados em aula são atividades que podem contribuir neste trabalho (RICHTER, 2017, p. 291).

Em sentido similar, Rizzatti (2018, p. 54) destaca que “para os estudantes possuírem uma ampla visão de mundo, cabe à escola abordar uma série de linguagens, porém não deixar de lado a cartográfica” devido a todas as potencialidades que a mesma apresenta frente à educação geográfica. Partindo dessas proposições, objetivamos compreender como a Cartografia Escolar é enfatizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, ressaltando a importância da linguagem cartográfica para o ensino de Geografia e evidenciando como se propõem essa abordagem nessa contestada normativa.

1 A geografia e a cartografia escolar na BNCC

A BNCC é uma normativa que define o conjunto de elementos essenciais à aprendizagem de todos os alunos durante a Educação Básica, mesmo sendo muito contestada, foi aprovada e passou a ser o documento que rege a Educação Básica no Brasil. Por isso, precisa ser estudada e compreendida como forma de viabilizar a sua implementação gradativa no processo de ensino-aprendizagem e também como uma maneira de propor alternativas metodológicas que aliem o que está na Base com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes.

Segundo a BNCC, a Geografia se constitui em “uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que essa componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, 2018, p. 357). Aponta também que essa área do saber contribui com a formação do conceito de identidade e, por conseguinte, de pertencimento e para edificação da “consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças” (BRASIL, 2018, p. 357), as quais devem ser conhecidas e respeitadas.

Nesta perspectiva,

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 357).

Com base nessas afirmações, tem-se que a Cartografia Escolar pode contribuir significativamente com as novas proposições ao ensino de Geografia, bem como estimular o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do interdisciplinar pensamento espacial.

Assim, para o documento:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 358).

O raciocínio geográfico, desse modo, engloba alguns princípios que são descritos no Quadro 1. Pode-se observar que esses princípios se aproximam muito das estratégias metodológicas adotadas pela Cartografia Escolar no ensino de Geografia, especialmente no que tange a localização, o que reforça a relevância nessa abordagem no contexto da BNCC.

Quadro 1 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; BRIGAL, Lourenço Lépez; SPÓSITO, Eneer Savino. *Dicionário de Geografia aplicada*. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardi da identidade e a representação da diferença na geografia. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-54, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Reperando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 358).

Defende-se na BNCC que ela está alicerçada nos principais conceitos da Geografia na contemporaneidade e envolvendo distintos níveis de complexidade, ou seja:

[...] Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos

sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (BRASIL 2018, p. 259).

Para isso, os conhecimentos Geográficos foram divididos na BNCC em cinco unidades temáticas: (1) a sujeito e seu lugar no mundo; (2) conexões e escalas; (3) mundo do trabalho; (4) formas de representação e pensamento espacial; e (5) naturezas, ambientes e qualidade de vida. Esses eixos articuladores deixam clara a relevância da Cartografia Escolar frente à BNCC de 6º a 9º anos e a necessidade de articular essas proposições metodológicas ao ensino de Geografia. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco desse texto, espera-se que a partir do trabalho com as cinco unidades temáticas os alunos desenvolvam conhecimentos que articulem o exercício da cidadania e “compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça” (BRASIL, 2018, p. 362).

A BNCC, portanto, considera a Geografia uma área do saber pautada pelas práticas espaciais e isso está intrinsecamente ligado a Cartografia Escolar. Tal constatação pode ser observada no Quadro 2, com destaque ao item 4, que dispõem sobre as competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 364 (adaptado).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), tem-se como foco do estudo da Geografia:

[...] o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos

técnicos e o ordenamento do território usado (BRASIL, 2018, p. 379).

Assim, observa-se que é claramente mencionado elementos da Cartografia Escolar (uso de Geotecnologias, mapas temáticos, croquis, entre outros) como foco da educação geográfica na BNCC. Como objetos de conhecimento da Geografia, tem-se (BRASIL, 2018):

- 6º ano: a identidade sociocultural; relações entre os componentes físico-naturais; transformação das paisagens naturais e antrópicas; formas de representar fenômenos naturais e sociais; biodiversidade e ciclo hidrológico; atividades humanas e dinâmica climática.
- 7º ano: ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; formação territorial do Brasil; características da população brasileira; produção, circulação e consumo de mercadorias; desigualdade social e o trabalho; mapas temáticos do Brasil; biodiversidade brasileira;
- 8º ano: distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial e local; corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial; os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção; transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina; Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África; identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África; diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.
- 9º ano: hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; corporações e organismos internacionais; manifestações culturais na formação populacional, Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; divisão do mundo em Ocidente e Oriente; intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania; transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas; leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas; diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

Analisando todos os objetos de conhecimento mencionadas na BNCC se evidencia que a alfabetização e o letramento cartográfico são essenciais ao desenvolvimento das habilidades e competências apresentadas no documento

uma vez que nos Anos Finais do Ensino Fundamental é uma unanimidade a compreensão e representação de elementos do espaço geográfico. De mesmo modo, há habilidades proposta que são inerentes a Cartografia Escolar, como:

- 6º ano: “(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas”; “(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre” (BRASIL, 2018, p. 383).
- 7º ano: “(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais”; “(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras” (BRASIL, 2018, p. 385).
- 8º ano: “(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América”; “(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América” (BRASIL, 2018, p. 389).
- 9º ano: “(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais”; “(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas” (BRASIL, 2018, p. 393).

Com base no exposto, tem-se que as habilidades e competências da Cartografia Escolar, desenvolvidas mediante a alfabetização e letramento cartográficos, são necessárias a BNCC na medida em que os conteúdos ou objetos do conhecimento geográfico ressaltam a exigência de compreender as espacialidades dos fenômenos e elementos estudados pela Geografia frente às categorias de análise território, lugar, região, natureza e paisagem. Assim como, as habilidades ou objetivos mencionam os mapas e elementos de representação

cartográfica com necessários a educação geográfica ressaltando, assim, que a Cartografia Escolar ganhou significativo espaço nesse documento, passando a ser essencial a componente curricular Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e aos debates na formação de professores de Geografia.

Considerações finais

A BNCC alterou significativamente a estrutura e a organização das habilidades e objetos de conhecimento da Educação Básica. No que tange a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a forma de abordar os conhecimentos geográficos passou a ser pautada pelo raciocínio geográfico e pelo pensamento espacial dando a Cartografia Escolar considerável importância nesta área do saber na normativa destacada ao longo do texto. Os mapas e as representações espaciais sempre foram muito importantes a Geografia, tanto que, muitas vezes, se tornam o símbolo desta área do conhecimento. Na BNCC, os elementos cartográficos estão apontados como formas essenciais e indispensáveis a educação geográfica ampliando, assim, a necessidade de desenvolver metodologias de ensino capazes de contribuir com a inserção desses elementos na disciplina escolar.

Concluimos que a Cartografia Escolar, tanto mediada pelos meios tecnológicos quanto pelos meios analógicos, é fundamental ao desenvolvimento de habilidades da Geografia escolar como prevista na BNCC e precisa ser eminentemente inserida nos debates da formação de professores de Geografia. Com base na discussão realizada, ressaltamos que essa importante linguagem geográfica contemporânea acaba por fortalecer sua inserção no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental com as proposições presentes na BNCC, especialmente no que tange a Geografia, suas categorias de análise e a formação

de professores de Geografia que irão implementar essa normativa no chão da escola.

Referências

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília, 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Noções Básicas de Cartografia**. 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/indice.html>. Acesso em: mar. 2015.

MACEDO, D. P; SPIRONELLO, R. L. Perspectivas cartográficas para uma educação geográfica: uma revisão bibliográfica acerca das cartografias sociais nas ciências humanas. In: **ENANPEGE**, 2017, Porto Alegre. Geografia, Ciência e Política: do pensamento a ação, da ação ao pensamento, 2017. p. 1597-1607.

OLIVEIRA, L. O estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2002.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 277-300, 2017.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RIZZATTI, M. **A cartografia escolar e as inteligências múltiplas no ensino de Geografia: contribuições das geotecnologias no Ensino Fundamental** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

RIZZATTI, M. **Cartografia Escolar, Geotecnologias e a Teoria das Inteligências Múltiplas: a construção de conhecimentos geográficos no ensino fundamental**. (Trabalho de Graduação) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Departamento de Geociências, Curso de Geografia – Licenciatura Plena, RS, 2016.

SEEMANN, J. Tradições Humanistas na Cartografia e a Poética dos mapas. In: MARANDOLA JÚNIOR, E; HOLER, W; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar? Geografia e epistemologia**. São Paulo: Perspectivas, 2014.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, G. M; BATISTA, N. L; RIZZATTI, M; CASSOL, R. A Cartografia Escolar como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia: uma proposta de Oficinas Didáticas com alunos do Ensino Fundamental. In: **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, p. 120-134, 2018.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O ENSINO DA ILUSTRAÇÃO POR MEIO DO LÚDICO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cleandro Stevão Tombini*

Resumo: Este artigo apresenta os resultados obtidos na prática do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Artes Visuais da UNIASSELVI. Foi realizado na EEEF Rio de Janeiro, em Porto Alegre, e teve como tema “o uso do lúdico como recurso pedagógico na mediação de noções básicas acerca da ilustração, no 5º ano do Ensino Fundamental, da disciplina de Arte”. Menciona que o objetivo geral foi o de utilizar o caráter lúdico (do jogo e da massa de modelar) para integrar o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica acerca da ilustração (três etapas da “Proposta Triangular” da professora Dr^a. Ana Mae Barbosa, explicitados nos procedimentos metodológicos). Conclui que o lúdico foi capaz de facilitar o aprendizado dos alunos e que o professor deve dar maior vazão à inventividade (criando ou adaptando métodos) para mediar os assuntos curriculares. Por fim, firma uma proposta de formação, qual seja, disponibilizar as informações daquela pesquisa a futuros professores do Ensino Fundamental no âmbito do Ensino Superior (estudantes de Licenciatura em Artes), contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente e, sugere ainda, para uma formação mais ampla, correlacionar o ensino da ilustração aos direitos humanos.

Palavras-chave: Ilustração. Lúdico. Formação de professores. Direitos humanos.

* Bacharel em Artes Plásticas (UFRGS - 2001/04), Licenciado em Artes Visuais (UNIASSELVI - 2015/16), Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS - 2010), Mestre em Artes Visuais (UFSM - 2012/13) e Doutorando em Educação - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: artistavisual@bol.com.br

THE TEACHING OF ILLUSTRATION BY LUDIC: A PROPOSAL FOR TEACHER EDUCATION

Abstract: This article presents the results obtained in the practice of Mandatory Curricular Internship of the Visual Arts Course of UNIASSELVI. It was held at EEEF Rio de Janeiro, in Porto Alegre, and had as its theme “the use of play as a pedagogical resource in the mediation of basic notions about illustration, in the 5th year of Primary Education, of the Art discipline”. It points out that the general objective was to use the playfulness (of the game and the mass of modeling) to integrate the artistic work, the appreciation of the work of art and the historical contextualization about the illustration (three stages present in the "Triangular Proposal" of Ana Mae Barbosa, explained in the methodological procedures). It concludes that the ludic was able to facilitate the learning of the students and that the teacher should give greater flow to the inventiveness (creating or adapting methods) to mediate the curricular subjects. Finally, he signs a proposal for teacher education, that is, to make available the information of this research to future teachers of Elementary School in the scope of Higher Education (students of Degree in Arts), contributing to their professional development and, suggests, for a broader formation, correlate the teaching of illustration with human rights.

Keyword: Illustration. Ludic. Teacher education. Human rights.

Introdução

Este artigo foi construído a partir do Estágio Curricular Obrigatório – I, docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Artes Visuais da UNIASSELVI. Foi realizado em 2016, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, localizada no bairro Cidade Baixa, de Porto Alegre, sob orientação da professora Dr^a Lucimar Ines Predebom*, e teve como tema “o uso do lúdico como recurso pedagógico na mediação de noções básicas acerca da ilustração, no 5º ano do Ensino Fundamental, da disciplina de Arte”.

* Doutorado em *Plástica Técnica y Concepto* pelo Universidad Complutense de Madrid, Espanha (2005).

Assim, o objetivo geral daquele Estágio foi o de utilizar o caráter lúdico para integrar o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica acerca da ilustração. Já, os específicos: fazer com que o aluno compreendesse as principais características formais da ilustração (cor, forma e técnica), bem como, o tema, por meio do lúdico; facilitar a contextualização histórica da ilustração (noções teóricas básicas e imagens de ilustrações de livros infanto-juvenis) por meio do jogo; e incentivar a produção artística dos alunos através do lúdico (prática com a massa de modelar – para construir personagens das ilustrações em 3D.).

Diante disso, deve-se mencionar que percebi aquele Estágio como “um pensar em como ensinar”, ou seja, um refletir acerca de como poderia transformar minhas compreensões e habilidades em representações e ações pedagógicas. Já, esse artigo, representa agora, “um pensar em como formar”, pois pretende disponibilizar as informações daquele Estágio para futuros professores da área de artes apoiarem-se e inventarem as suas próprias formas de ensinar, bem como, pensar ainda, a formação num sentido mais amplo, como um espaço para se abordar a questão dos direitos humanos, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, à arte e à liberdade de expressão, temas que podem ser correlacionados, respectivamente, ao ensino, à ilustração e à produção artística dos estudantes, presentes nesse trabalho.

1 Pensando no ensino

De início faz-se necessário esclarecer que o trabalho realizado naquele Estágio centrou-se na ideia de utilizar o caráter lúdico como uma maneira de “tornar ensinável” ou “tornar transmissível” o conteúdo da arte da ilustração, ainda pouco abordada nos Cursos de Artes, seguindo na esteira de pensamento de Shulman (2000, p. 2017), quando menciona que “ideias compreendidas

precisam ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas. Para encontrar seu caminho por meio do ato de ensinar, o professor deve pensar no caminho entre o conteúdo que entendeu e as mentes e motivações dos alunos.”

E, também, apoiou-se na premissa de que, se os alunos apresentam problemas para compreender dado conteúdo, é importante ainda, que compreendamos sua resistência, mas é inútil, na formação, tentar resolvê-los com uma simples análise, isolando necessidades que produzam ações conforme uma lógica linear, mas, antes disso, “[...] sempre requer que o formador formule objetivos e métodos em função de suas finalidades [...], pois estes, jamais estão contidos nos fatos que recolho; eles devem ser inventados, em todas as suas dimensões [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 270).

Diante disso, pode-se verificar ainda que, a escolha de tal tema foi motivada também, pela inexistência de um predomínio de técnicas ou metodologias de ensino nas escolas brasileiras, a qual deixa margem para a invenção, para o professor criar sua própria didática em sua prática pedagógica[†].

Então, a proposta de trabalho daquele Estágio foi a de “inventar”, de forma organizada, situações de ensino e aprendizagem, para mediar conteúdos acerca da ilustração por meio do lúdico (o uso do jogo e da prática com a massa de modelar em sala de aula), com um enfoque alternativo, socializador e criativo.

Em primeiro lugar, acerca do caráter lúdico, pode-se dizer que este atuou como um caminho alternativo, uma estratégia para facilitar a transmissão de conhecimentos acerca da ilustração, análogo ao que ocorre com o jogo, que segundo Kishimoto (1997, p. 24-25), é uma atividade que sempre inclui uma intenção lúdica, em que o importante é a imposição do processo em si de brincar,

[†] Nesse sentido, é preciso pensar ainda, como Carvalho e Gallo (2017, p. 636), a escola como *experimentum scholae*, ou seja, um lugar de experimentação, e recuperar, ante o dispositivo pedagógico perverso, que a tudo e a todos modela social e coletivamente, além de reproduzir hierarquias, e recuperar, nas experiências educativas, “[...] a inventividade, a criação, a espontaneidade e o afeto não consensual de suas práticas”.

e quando se brinca, não se está preocupado “[...] com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física.”

Em segundo lugar, a questão da socialização também foi trabalhada naquele Estágio, por meio do lúdico, o qual contribuiu na melhora do relacionamento em sala de aula, estimulando a interação entre alunos (por meio da formação de grupos para jogar) e entre professor/aluno (ao coordenar jogos e as suas regras). Por meio do jogo ficou mais fácil manter um diálogo com os estudantes, pois o lúdico facilitou a estes a exposição de suas experiências e opiniões. Segundo Freire (1994, p. 117), “o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.”

E, por último, deve-se mencionar ainda, que o caráter lúdico estimulou não só a criatividade dos alunos, como no uso da massa de modelar, mas também a do professor, que naquele Estágio, adaptou um jogo, proveniente de uma revista de Ecologia, para ser usado na disciplina de Arte, no intuito de mostrar que o docente pode e deve ser criativo no momento de planejar as suas aulas. De acordo com Santos (1998, p. 62 apud BURG; FRONZA, 2013, p. 231), o uso do pensamento criativo por parte do “[...] professor é um importante agente no processo de mediação do conhecimento, uma vez que tem o grande desafio de trabalhar de uma maneira criativa, significativa, prazerosa, lúdica”.

1.1 O uso do lúdico: o jogo e a modelagem

Então, naquele trabalho, o conteúdo referente à ilustração, foi mediado com o recurso didático do caráter lúdico[‡], no intuito de buscar o aprendizado dos

[‡] O primeiro educador que justificou o uso da brincadeira no aprendizado foi o alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), que via o brincar como um ato pedagógico, “[...] uma ação importante para o desenvolvimento humano, onde o imaginário e técnicas de aprendizagem se relacionam a partir do trabalho do educador, conforme especificidade de cada indivíduo. Nesse processo, a criança começa a ser inserida no mundo social, cheio de regras, como os jogos e brincadeiras, daí a

alunos com o auxílio do brincar, para além dos padrões tradicionais. O brincar funciona como escape para as emoções negativas, liberta as angústias, ajudando a criança a lidar com os sentimentos, a enfrentar o mundo, sendo considerado “[...] tão importante que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, estabelecendo de forma igualitária que a recreação tem o mesmo peso que a alimentação e a saúde”, conforme comenta a professora da Pós-Graduação da IERGS/UNIASSELVI e Mestre em Ciências da Educação e Neuropsicopedagogia, Daniela Hirschmann (2015, p. 11-12).

Diante disso, deve-se mencionar que a “ludopedagogia” se fez presente naquele Estágio por meio do uso do jogo e da prática com a massa de modelar.

Em primeiro lugar, o jogo, foi utilizado com intenção lúdica, ou seja, para que o aluno adquirisse conhecimentos e habilidades (mentais e físicas) brincando, despreocupadamente, além de desenvolver aspectos cognitivos, motores, sensíveis, entre outros, para estimular e facilitar o aprendizado dos conteúdos artísticos. Bomtempo (1999, p. 2) menciona que embora o jogo não seja uma estratégia melhor que as outras, conforme apontam algumas pesquisas nessa área, ele possui grande “[...] valor para complementar um programa bem-sucedido. Não é a quantidade de material que leva a melhor aprendizagem, mas a habilidade de lidar com ele. Dessa forma, o envolvimento do professor no jogo é vital.”

E, em segundo lugar, a prática da modelagem foi inserida naquele Estágio, justamente por estar ligada ao ato de brincar e, por trabalhar a coordenação motora dos estudantes, ou seja, por exercitar as suas habilidades manuais e estimular a conexão entre os lados direito e esquerdo do cérebro. Segundo Moreira (2011), trabalhar com materiais moldáveis estimula também a inteligência (abstração, solução de problemas e compreensão de linguagens e ideias), a criatividade (iniciativa, flexibilidade de ideias, pensamentos inovadores e abertura

importância e tal identificação do lúdico na aprendizagem” (MOREIRA, 2011, p. 158).

a novas experiências), a percepção (explorando os sentidos da visão e do tato, essenciais para a percepção espacial) e a sensibilidade (relacionada aos sentimentos e à razão) do indivíduo.

1.2 A ilustração

A escolha pelo conteúdo da ilustração⁵, naquele Estágio, deu-se em função do desejo de trazer mais visibilidade a esta arte, bem como, ao trabalho do ilustrador (mostrar aos alunos como se dá a sua produção, formal e conceitual, até chegar aos livros), que muitas vezes é esquecido, ou seja, relegado a segundo plano na autoria de um livro,

Então, para tal empreendimento, foi utilizado como referência, o livro *Os Animais Falantes*, de Jussara Mello, e o primeiro esboço feito para a capa deste (fig. 1), bem como, todas as pranchas (ilustrações) originais.

Figura 1 – Esboço e livro (*Os Animais Falantes*, da escritora Jussara Mello)

⁵ Deve-se mencionar aqui, que quando falamos de ilustração, referimo-nos àquela presente nos livros ilustrados (e não a livros com ilustrações), ou seja, “[...] obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado no Brasil de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 24 apud ANDRADE, 2013, p. 5).



Fonte: Arquivo pessoal do ilustrador (Cleandro Stevão Tombini).

Assim, ao desvelar esse mundo para os alunos, aquele trabalho teve por intuito, mostrar que a ilustração, largamente utilizada na literatura infanto-juvenil como facilitadora cognitiva (interferindo na leitura e significado do texto), não é um elemento de secundário na narrativa (“um espelho das palavras”), e sim, um dos principais componentes do gênero de leitura infanto-juvenil.**

1.3 Procedimentos metodológicos

Este artigo foi organizado a partir das observações (3 h/aula – 11/03/2016 e 2 h/aula – 15/03/2016) e das regências (3 h/aula – 22/03/2016 e 2 h/aula – 28/03/2016) realizadas por ocasião do Estágio Curricular Obrigatório – I da UNIASSELVI, na disciplina de Arte^{††} da EEEF Rio de Janeiro, localizada no bairro

** Diante de tal reflexão, deve-se mencionar ainda, que já existem publicações que priorizam a ilustração, contando a história apenas com a narrativa visual, descartando por completo a presença da escrita. De acordo com Marques (1994, p. 246), “[...] a polissemia da imagem é inquestionavelmente maior do que a da palavra, ou seja, a ilustração é dotada de fortes marcas conotativas, na medida em que tem em si enormes potencialidades genésicas ao nível da evocação, da imaginação, do ludismo, da estesia, etc.”

†† Ministrada pela professora Ana Lúcia Fernandes Marques, graduada em Pedagogia – Séries Iniciais, (UFPEL – 2002) , concursada pelo Estado do RS, desde 2002, e atuante nessa escola há 4 anos, com carga horária de 40 h.

Cidade Baixa, do município de Porto Alegre, com 15 alunos (09 meninos e 06 meninas) do 5º ano (turma 52), na faixa etária de 10 anos.

As regências daquele Estágio se deram com base na “Proposta Triangular”, a qual é uma adaptação da proposta do DBAE^{‡‡} para o contexto brasileiro, introduzida pela Dr^a Ana Mae Barbosa (e difundida no Brasil por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e do Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe), que consiste em uma nova postura de ensino e aprendizagem da arte “[...] por envolver o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte” (PILLAR, 1993, p. 3).

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2005, p. 51).

Além disso, o PCN-arte (Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. 1ª a 4ª série) menciona que a “Metodologia Triangular” destaca-se entre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, por interferir

[...] na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a

^{‡‡} Disciplined-Based Art Education (Arte-educação como Disciplina), desenvolvida a partir de 1982 por investigadores em arte-educação, consiste em uma proposta “[...] que trata de forma integrada a produção, a crítica, a estética e a história da arte [...]”. Na Metodologia Triangular, a professora Dr^a Ana Mae Barbosa “[...] preferiu unir as vertentes da crítica e da estética na dimensão ‘leitura da imagem’” (PILLAR, 1993, p. 3).

apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, p. 25, 1997).

Assim, verificou-se que o lúdico atuou naquele trabalho de Estágio como um recurso pedagógico na mediação de noções básicas acerca da ilustração, ao facilitar a integração entre a leitura de imagens (ilustrações originais para livros infanto-juvenis), o contexto histórico (reflexão sobre a produção de artistas e dos alunos), e o fazer artístico (modelagem em 3D com base nas ilustrações visualizadas), presentes na Proposta Triangular.

Então, primeiramente, foram realizados cinco planos de aula, com o objetivo de utilizar o lúdico como recurso pedagógico na mediação de noções básicas acerca da ilustração (integrando o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica).

Na primeira regência, foi explicado à turma como se daria o uso do caráter lúdico para trabalhar o conteúdo acerca da arte da ilustração. Num primeiro momento, foi levantada a questão acerca daquilo que os alunos entendiam por ilustração, e em seguida, esta foi conceituada com base em artigos e por meio de exemplos presentes em livros infanto-juvenis.

A segunda regência teve por objetivo, realizar uma leitura visual em ilustrações infanto-juvenis, analisando os recursos utilizados na sua construção. Assim, ilustrações (pranchas originais do livro *Os Animais Falantes*, ilustradas por Cleandro Tombini – autor desse artigo) foram expostas logo abaixo do “quadro branco” da sala de aula (fig. 2).

Figura 2 – Os esboços e as ilustrações feitas para o livro *Os Animais Falantes*, de Jussara Mello, expostos na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal do ilustrador (Cleandro Stevão Tombini).

Após, foi feita uma leitura dos elementos presentes nas ilustrações, identificando os elementos de visualidade (linhas, cores, texturas, luz, superfície, espaço, volume, etc.), bem como as suas relações ou situações compositivas (ritmos, movimentos, direções, simetrias, contrastes, tensões, proporção, etc.). Em seguida, chamou-se a atenção dos estudantes para os materiais, técnicas, combinações, tema, etc., utilizados na construção das imagens. Nesta etapa, o intuito era fazer com que os alunos compreendessem a maneira com que o artista utilizou o caráter formal das imagens para veicular as suas ideias, para ampliar assim, o repertório formal e conceitual da turma. Por fim, os alunos foram convidados a criar a sua própria versão da história, a partir daquilo que viram e interpretaram.

Na terceira regência foi sugerida a realização de uma releitura em 3D, com o uso da massa de modelar, de algum personagem (animal) presente nos livros ilustrados ou em outras fotografias de personagens em massinha de modelar (imagens em 2D), para incentivar, por meio do lúdico, a produção artística dos estudantes (fig. 3).

Figura 3 – Releitura em 3D com o uso da massa de modelar



Fonte: Arquivo pessoal do autor (Cleandro Stevão Tombini).

Na quarta regência, as ilustrações foram contextualizadas para que os alunos pudessem compará-las a outras que por ventura pudessem conhecer. Um aluno lembrou das ilustrações do livro *O Pequeno Príncipe*. Por fim, foi mencionado o filme *A Fuga das Galinhas* (uma animação com massa de modelar) para questionar se os discentes conheciam alguém que modelava. Contudo, ninguém disse conhecer.

E, na quinta e última regência, foram testados os conhecimentos dos alunos, que foram divididos em 2 grupos, por meio de um jogo (50 x 80 cm), contendo em algumas “casas” da corrida, perguntas referentes ao conteúdo das ilustrações (figura 4).

Figura 4 – O jogo “Corrida com lançamento de dados” (pista e “carrinhos de corrida” – dadinhos pequenos), aluno jogando o dado (confeccionado em papelão) e, um grupo de alunos avançando “casas” na pista, respectivamente.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (Cleandro Stevão Tombini).

Por fim, deve-se ressaltar que os alunos saíram-se bem nas respostas e, mencionar que foram avaliados ainda, quanto à organização, interesse, participação, criatividade.

2 Pensando na formação

Pensando no caráter formativo, esse artigo pretende, primeiramente, disponibilizar as informações constantes na investigação empreendida naquele Estágio a futuros professores do Ensino Fundamental, por meio de uma oficina (formação continuada), principalmente para estudantes de Licenciatura em Artes (Visuais, Plásticas, ou outras), no âmbito do Ensino Superior, com o objetivo de reforçar o estímulo quanto ao uso do caráter lúdico na Educação.

Em seguida, sugere ainda, pensar a formação num sentido mais amplo, ou seja, como um espaço para o desenvolvimento do respeito aos direitos humanos, principalmente no que concerne ao direito à educação^{ss}, à arte^{***} e à liberdade de expressão^{†††}, temas que podem ser correlacionados, respectivamente, ao ensino, à ilustração e à produção artística dos estudantes (presentes nesse trabalho), em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, seriam contempladas as três dimensões de uma formação geral: o conhecimento, a estética e a moral^{†††} (KLAFKI, 1990, apud GARCÍA, 1999, p. 20).

^{ss} “1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]” (Assembleia Geral da ONU, 1948, art. 26).

^{***} “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes [...]” (Assembleia Geral da ONU, 1948, art. 27).

^{†††} “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão” (Assembleia Geral da ONU, 1948, art. 19).

^{†††} Espera-se que com isso, os professores em formação (e também em exercício) melhorem os seus conhecimentos para poder “[...] intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu

Creio que Souza e França (2014, p. 2) justificam bem a necessidade a que estou me referindo, quando concluem que, os professores não estão tendo ou tiveram formação mínima na sua graduação “[...] para trabalhar com a temática dos direitos humanos em sala de aula, e [questionam:] como os alunos vão desenvolver trabalhos e conhecer a história das lutas dos Direitos Humanos se seu próprio educador não tem nenhuma formação?”

Considerações finais

Naquele Estágio, verificou-se que o caráter lúdico facilitou a compreensão das principais características formais da ilustração, bem como, da sua contextualização histórica, principalmente através do jogo (em que os alunos tiveram que responder a perguntas sobre cores, formas, técnicas, tema, entre outros, acerca da ilustração infanto-juvenil), pelo grande número de respostas corretas. Além disso, o lúdico também incentivou a produção artística dos alunos por meio da prática com a massa de modelar, pois estes construíram excelentes trabalhos, ricos na forma, na cor e no tema. Então, no que se refere aos objetivos específicos daquele Estágio, pode-se dizer que foram atingidos de forma satisfatória e, ao conseguir integrá-los (facilitando o aprendizado e estimulando a reflexão por parte da maioria dos alunos), concluiu-se que o objetivo geral também foi atingido.

Outrossim, ainda que enfrentando dificuldades, como o excesso de dependência por parte dos estudantes, foi gratificante apresentar a minha própria produção artística para crianças que nunca tinham visto ilustrações originais, e verificar o quão fascinados ficaram com aquele novo universo que estavam desvendando.

ensino, do currículo e da escola, como o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCÍA, 1999, p. 26).

Posso afirmar ainda que, a contribuição deixada por aquele Estágio foi a lição de que o professor deve ser criativo, inventando, ou mesmo, adaptando métodos, para mediar os assuntos curriculares em suas aulas, pois o lúdico foi bem aceito pelos estudantes, principalmente por se tratar de uma prática diferente daquela que estavam acostumados (práticas tradicionais), configurando-se em um importante recurso pedagógico.

É diante de tal fato, que este trabalho deseja auxiliar na criação de novas metodologias de ensino com o uso do jogo e da prática de modelar (ou outras atividades lúdicas) para serem utilizadas como estratégia fundamental no estímulo à construção de conhecimentos e contribuir assim, para a formação do professor de arte (seu desenvolvimento profissional docente), bem como, para com a difusão dos direitos humanos, por meio de correlações durante a prática docente, fundamental para a manutenção da justiça e da igualdade social.

Referências

ANDRADE, Júlia Parreira Zuza. **O papel da ilustração no livro-ilustrado**: uma discussão sobre autonomia da imagem. Anais do SILEL, Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_759.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e educação**: na escola e no lar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em: 23 de fev. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BURG, Silvana Montibeller; FRONZA, Sílvio Luiz. **Pensamento Pedagógico e a Construção da Escola**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 103-114, Seção Temática, ano 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança Educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HIRSCHMANN, Daniela. Os tipos de brincar: o lúdico ensina. **Revista Informação Educação IERGS**. Porto Alegre, ano 6, n. 14, jan./jun. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, António Soares. A função da ilustração na literatura infanto-juvenil. **Máthesis**, Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Letras, n. 3, p. 239-249. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24009/1/mathesis3_artigo16.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MEIRIEU, P. Por uma pedagogia da promessa. In: **___A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 7, p.255-286.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **Modelagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. A metodologia triangular. **Jornal do Projeto**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 3, jul. 1993.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, Gisllayne R; FRANÇA, Marlene H. de O. **Os Direitos Humanos na formação dos professores**. Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1data>

hora_14_08_2014_09_42_22_idinscrito_587_91ee47ed47881c83809981c8cbf561b7.pdf.>. Acesso em: 18 abr. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

JORNADA INTEGRADA DO MEIO AMBIENTE – JIMA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PAZ E PARA O BEM

Ail Conceição Meireles Ortiz*

Resumo: Neste artigo, apresenta-se a trajetória temporal de reflexões em torno da temática ambiental, como evidência do evento JIMA, Jornada Integrada do Meio Ambiente, em suas nove edições, integrando o calendário de eventos institucionais da Universidade Franciscana. A temática ambiental constitui objeto de estudo de múltiplas áreas do conhecimento. Portanto, aproximar ensino, pesquisa e extensão acerca desse tema representa um desafio à produção acadêmica. O percurso das edições do evento foi descrito de forma sequencial, apontando a temática em destaque e a síntese da programação. A temática da nona edição destaca a função primeira do professor, como educador à cultura de paz e bem sobre o ambiente humano, reafirmando, a qualificação dos processos formativos à docência, por exercícios de ações sensibilizadoras à reflexão em torno do pacifismo, sobre espaços escolares e não escolares. O êxito das intenções, que nortearam a história deste evento institucional, se manifesta na consistência teórico-prática dos diálogos empreendidos e na percepção da ampliação de processos investigativos em torno das múltiplas dimensões do tema ambiental.

Palavras-chave: JIMA. Meio Ambiente. Complexidade. Formação de Professores.

INTEGRATED JOURNEY OF THE ENVIRONMENT - JIMA: CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION OF EDUCATORS FOR PEACE AND GOOD

Abstract: In this article, the temporal path of reflections surrounding the environment theme is presented, focusing the Integrated Journey of the

* Mestre em Educação/Docente do Curso de Geografia e Pedagogia da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. E-mail: ail@ufn.edu.br

Environment (JIMA), in its nine editions whose establishment integrates the institutional calendar of the Franciscan University. The environment theme constitutes a study object of multiple areas of knowledge. Therefore, approximating teaching, research, extension and outreach activities upon such theme represents a challenge to the academic production. The trajectory of the nine editions of the event was described in a sequential way, pointing out the theme in question and the summary of its program. The theme of the ninth edition highlights the primary function of a teacher as an educator towards the culture of peace and good on the human environment, reaffirming the qualification of teachers' training formative processes through sensitizing exercises towards reflection upon pacifism in school and non-school spaces. The success of its intentions, which orients the history of this institutional event, manifests itself through the theoretical and practical consistency of dialogues and through the perception of amplifying investigative processes that surround the multiple dimensions of the environment theme.

Keyword: Environment. Complexity. Teachers' training.

Introdução

A JIMA, Jornada Integrada do Meio Ambiente, constitui atividade institucional que integra o calendário de eventos da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. Este evento completa nove edições, consolidando um espaço de interlocução, acerca do tema ambiente, entre as áreas de conhecimento, sobre as quais, se agregam os cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Franciscana. A iniciativa institucional esteve sobre a responsabilidade do Curso de Geografia, tendo como colaboradores cursos de Graduação e Pós-graduação de variadas áreas do conhecimento acadêmico. Este evento objetiva consolidar espaço interinstitucional à discussão de múltiplas interfaces teóricas e práticas da temática ambiental. Assim, anualmente, marca-se um espaço de reflexão para as temáticas sociais e ambientais emergentes, na primeira semana de junho e, durante o ano, a temática permeia as diferentes ações articuladas pela JIMA.

Assim, neste artigo pretende-se apresentar e descrever o percurso teórico que permeou as atividades na JIMA e, também, destacar os temas pautados nas nove edições já realizadas, de 2010 a 2018.

1 Desenvolvimento

A ciência geográfica é constituída de saberes multidisciplinares, ou seja, a construção do saber geográfico fundamenta princípios de gênese, dinâmica e funcionalidade de fenômenos da Natureza e da Sociedade. O Curso de Geografia integra a área das humanidades, alindo, sobre sua base curricular, aspectos conceituais e metodológicos da ciência geográficos, bem como fundamentos pedagógicos, que formam educadores geográficos. As questões ambientais têm, nos estudos geográficos, forte base teórica e metodológica para sua compreensão e análise, bem como direção à construção de rumos, com vista à produção de alternativas mitigadoras aos efeitos provocados pela ação antrópica diante do ambiente. A temática ambiental possui caráter interdisciplinar, buscando, em múltiplas áreas do conhecimento, contribuições ao entendimento e encaminhamento de caminhos inteligentes à efetivação de ações potenciais com vista à sustentabilidade.

Historicamente, a relação sociedade/natureza se manifestou conflituosa, contraditória, caracterizando a história humana por desequilíbrios ecológicos, marcando a trajetória espaço-temporal. Esta relação baseia-se no princípio em que a natureza seja servil. Os efeitos da industrialização vêm agudizar esta relação, marcando, de forma firme, a perda gradativa da qualidade ambiental. Este contexto conflituoso culmina na crise socioambiental. Em tempo de modernidade, percebe-se então, o afastamento da noção de tempo/espaço diante das práticas da vida. Na modernidade, o tempo tem História, é produto da imaginação e da capacidade humana. Este embate existencial formata uma crise

socioambiental, que se manifesta, portanto, sobre a insustentabilidade. Vários fatores estão implicados sobre este cenário, como a o rápido crescimento populacional; a persistência da pobreza generalizada; a expansão da indústria em todo o mundo; o uso de novos modos de cultivos (intensivos); a negação de uma democracia econômica; a violação dos direitos humanos. A crise socioambiental atinge incisivamente, diversas dimensões da vida social, como na economia, marcando o modelo capitalista contemporâneo sobre o rótulo da globalização. A ciência passa a manifestar o sentido racionalista, em que os avanços técnicos e científicos, se percebem guiados pela lógica do mercado, usando os recursos naturais para justificar o progresso, ou mesmo o crescimento econômico. O pensamento passa a revelar uma ênfase pragmática, vive-se uma ética antropocêntrica; e não, uma ética ecocêntrica, solidária, que uma expectativa de felicidade humana à integridade dos recursos ambientais. A ética não representa a essência do ato educativo, em que educar pressupõe mudar a sociedade para o bem comum, dando conta da complexidade do cotidiano em que vivemos hoje. O sistema capitalista se configura a partir de diferentes formas de produção e acumulação, desenhando uma estrutura social e espacial hierarquizada e estratificada. O avanço técnico-científico-informacional garantiu, de forma eficiente, a aceleração da competitividade e da produção entre os países do sistema-mundo. Percebe-se a crescente aproximação espacial, em tempo reduzido. As questões ambientais integram este cenário espaço-temporal, marcadamente, evidenciando-se em todo lugar e lugares deste planeta. O saber geográfico constitui forte ramo do conhecimento humano, que, em suas estruturas conceituais e metodológicas contribui na compreensão da crise ambiental, bem como na possibilidade de projeção de efetivos caminhos à aproximação de obtenção à sustentabilidade. Vivemos uma crise social, civilizatória. Tempo de embates de consciência de responsabilidades, sejam pelos danos e/ou pela capacidade de reorientação/reconstrução deste caminho

ao futuro da humanidade. O homem possui a mesma matriz de origem, cósmica, genética e cultural. Os processos que deram origem à formação do Universo ocorreram em consequência de redemoinhos de reações químicas, movimentando matéria e energia, sobre forças intensas e recuos constantes, sobre o que Morin reafirma, a dialética da natureza. O planeta Terra se forma e toma existência por uma concepção de conjunto, em processos profundos e não superficiais. A Terra tem história, tem percurso de formação. As composições físicas e químicas, sobre uma sincronia molecular promove a formação de um código genético especial, que dá formato à vida. Sobre condição vital singular surge o homem, como dependente de um ambiente vital maior, a biosfera. O macro sistema vital é interdependente. Como reforça Morin, 2005, “a vida emerge da terra, o homem emerge da vida”. O homem surge de uma combinação genética, com singularidade, que dotado de consciência, de atitude, de razão e emoção, passa a constituir-se histórico, produzindo cultura. Este homem único, na trajetória da vida é quem pensa e intervém, que direciona, que constrói e desconstrói o mundo. A crise ambiental problematiza a compreensão de um mundo fragmentado, promovendo um pensar o mundo na dimensão de unidade, de uniformidade, homogeneidade. Entende-se a crise ambiental, sobre uma dimensão de complexidade ambiental, buscando uma nova reflexão e epistemologia acerca do ser, da natureza, do saber. Na busca, portanto, de superação da crise ambiental, se afirma a abertura a um pensamento consequente do diálogo, da razão dialética, da hibridação de saberes, restabelecendo relações entre o ser e o pensamento, para a emergência de alternativas transformadoras. A possibilidade de obtenção da sustentabilidade diante das dimensões socioeconômica e ambiental tem representado tema de discussões em múltiplos espaços sociais, uma vez que, sob a perspectiva holística, todos os fenômenos na natureza são vistos como interligados em um universo interdependente. Essa interdependência baseia-se numa ação recíproca entre os

mundos natural, físico e cultural que permeiam a vida. Os fenômenos no mundo são compreendidos sob uma conexão de processos e unidades sistêmicas, em emergência a inter-relações de pensamento e ação. O enfoque interdisciplinar apontado no entendimento de questões ambientais movimenta estruturas do saber e de práticas na busca incessante à proposição de estratégias eficazes à rigorosa e desenfreada crise ambiental. Pensar o entendimento acerca de desenvolvimento suscita uma ideia de progresso em forte conjunção entre economia, cultura, sociedade e bem-estar pessoal e coletivo, sob um padrão de consumo de industrialização. O modelo de sustentabilidade apenas terá significado em economias solidárias, regidas por princípios de partilha, onde o bem-estar social seja atingido por todos, em equidade e justiça social. Um modelo de desenvolvimento que estabeleça um diálogo entre avanço técnico-científico, padrões alternativos de crescimento econômico e preservação dos recursos naturais. Conforme Afonso, 2006, p. 11:

[...] sobre sustentabilidade, podemos estabelecer que o termo implica na manutenção quantitativa e qualitativa do estoque de recursos ambientais, utilizando tais recursos sem danificar suas fontes ou limitar a capacidade de suprimento futuro, para que tanto as necessidades atuais quanto aquelas do futuro possam ser igualmente satisfeitas.

A solidariedade, na contemporaneidade, parece utopia, mas apresenta o sentido de impulsionar o ser humano a persistir, em plena luta esperançosa em guiar as gerações atuais e futuras. Esta ideia de solidariedade e cooperação em mobilizarmos a ilimitada capacidade intelectual do ser humano diante de já limitados recursos da natureza, embala e alavanca as instituições acadêmicas à iniciativa de criar opções novas e originais ao mundo em estado de adoecimento! A emergência da virtude humana sobre os espaços de convivência social impõe rupturas comportamentais tanto pessoais como interpessoais. Ética representa

um comportamento social que busca a manifestação de atitudes crítica refletidas, voltadas ao sentido do que fazemos na vida e com a vida. A ética permeia todos os espaços da vida social. O ser humano integra a totalidade das relações conflituosas entre sociedade/natureza. A busca na superação destas relações conflituosas reafirma a relevância do processo educativo como possibilitador da formação ética em princípio fundante e impulsionador à formação da consciência ambiental. A Educação representa um processo de formação humana voltado à provocação de reflexões acerca do sentido das relações do ser humano com ele próprio, com o outro e com a vida. Portanto, formar um ser humano eficiente significa provê-lo de formação ética, uma ética plural, que garanta a diversidade e uma visão integradora, onde conteúdo e exercício passem a qualificar suas atitudes. A construção da ciência e vivência da solidariedade, da justiça, da consciência crítica, da humanização e da capacidade de intervenção proativa, apenas será verdade em ambiência educativa. Construir uma educação para a sustentabilidade pressupõe a formação de um ser humano capaz de autocriticar e criticar, autocompreender e compreender, recriar e criar novas visões de mundo, escolher opções exitosas, decidir de forma criteriosa, em consonância às exigências históricas. A preservação dos recursos do ambiente prescinde de atitudes efetivas, que revelem consciência ambiental; e a formação da consciência ambiental prescinde da educação. A formação da consciência ambiental passa fundamentalmente, pelo conhecimento e valorização de espaços vividos. Os feitos humanos sejam eles materiais e imateriais, são produtos culturais, sobre um fluxo temporal. Penetrar nesta onda de conhecimento e compreensão de sentidos da produção humana, bem como do patrimônio histórico, representa o ingresso em mensagens deixadas por sujeitos históricos, em seus mais diversos tempos de atuação. A sustentabilidade não pode ser analisada de forma dissociada do contexto econômico neoliberal. A garantia de sustentabilidade está subordinada ao modelo de desenvolvimento coordenado por nações desenvolvidas, quando

dita às nações subdesenvolvidas, sistemas produtivos que vinculam desenvolvimento à apropriação consumista de recursos naturais e humanos. Portanto, atingir sustentabilidade requer uma revisão conjuntural do modelo político-econômico e social que vigora no país. A busca de mudança na sociedade apenas será possível, pela promoção de políticas educacionais com objetivos e linhas de ação voltadas à formação de valores humanos, por práticas pedagógicas críticas, com ênfase no desenvolvimento da reflexão, da criticidade, da criatividade, da cooperação, da solidariedade, da humanização e do respeito à diversidade de todas as formas de vida. A Educação Ambiental deve ser concebida como um processo de inserção política, em pleno exercício de luta social, com vista à construção de uma sociedade justa, solidária, sustentável e pacífica. Nesta ideia Morin e Kern (2003, p. 133) afirma que “[...] incerteza do espírito e a incerteza do real oferecem ao mesmo tempo risco e oportunidade”. Esta ideia se manifesta também em Freire. Na citação, evidencia-se claramente a importância em priorizar a vida frente à existência humana.

Nós temos de colocar a existência decentemente frente à vida, em sua contradição com a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe. (FREIRE, 1987, p. 14)

A educação funciona como processo formador de consciências para a ação coletiva “em ambiente solidário”, para uma ação participativa e interventora na sociedade. A Educação Ambiental, vista na dimensão que se acredita, incorpora a possibilidade de superação dos problemas socioambientais pela modificação do modelo social, onde uma nova sociedade venha conciliar as relações dos homens entre si e deles com a natureza, numa tentativa de atingir sustentabilidade. Os desafios postos pela modernidade - avanço técnico-científico em detrimento de uma ética ambiental - devem servir de impulso às propostas educacionais, em que

a inquietude, a ousadia, mobilizem a ruptura de padrões, de formalismos, de paradigmas. A apropriação do conhecimento suscita acomodação e/ou desacomodação. O conhecimento deve ter significado à vida, percebida em sua problematização cotidiana. Conhecer para prover sabedoria, compreendida como o pensar na incerteza, na adversidade. Na ideia de Morin e Kern (2005, p. 160) “Há necessidade de um pensamento que reconheça o seu inacabamento e negocie com a incerteza, sobretudo na ação, pois só há ação no incerto”. Que sentidos a educação pode apresentar diante da sociedade? As sociedades humanas estão em constante transformação e, em pleno século XXI, enfrentam grandes desafios perante as novas condições de vida, resultantes de atitudes irresponsáveis, tomadas em nome da ordem desenvolvimentista em que as nações do mundo todo se inserem. As relações sociais, da sociedade com o meio ambiente, a exploração inconsequente dos recursos naturais, a supervalorização do consumo e do dinheiro, a subordinação social ao capital e à globalização econômica, o acesso desigual à informação e ao conhecimento constituem situações fáticas postas. Os desafios a serem confrontados pela humanidade são enormes e em larga escala, tornando urgente e ousado, imprimir um processo educativo que de conta destas questões contemporâneas, bem como as que virão.

A educação representa uma das dimensões essenciais diante dos fatores que contribuem à evolução do ser humano. O cenário educacional atual presencia fragilidade sobre os processos de formação inicial e continuada de professores, manifestando necessidade de ressignificação da prática docente como fator decisivo à possibilidade de melhoria da qualidade do ensino. Há urgência em dotarmos as instituições formadoras de educadores, de processos formativos, que potencializem o educador para uma atitude receptiva às mudanças do mundo, aceitando o novo e provendo-o, com vista à construção de novas potencialidades. Os professores precisam urgentemente, superar a perspectiva da transmissão de conhecimentos sobre as disciplinas escolares para focalizar-se

na formação de um aluno autônomo, ciente e atuante no mundo em que vive. A atividade educativa realiza-se entre seres humanos; portanto, a função do professor está vinculada tanto à formação acadêmica, por meio da socialização do conhecimento técnico científico, quanto ao que se refere à formação humana. A identidade do educador constitui-se em uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, onde se constrói e se transmite conhecimento. Sendo assim, professor e aluno fazem uma transição, juntando-se em um empreendimento comunicativo específico, um diálogo de palavras e ações. Conforme Schön (2000, p. 128),

Em seu diálogo, instrutor e estudante transmitem mensagens um ao outro não apenas, ou até não basicamente, em palavras, mas também através de *PERFORMANCE*. A estudante tenta fazer o que busca aprender, revelando, assim, o que ela entende ou não. O instrutor responde com conselho, crítica, explicação e derivações e também com sua própria *PERFORMANCE*.

Um profissional reflexivo é capaz de problematizar a realidade pedagógica, pois sua prática como educador é a criticidade, onde a cada dia que passa, este reflete, reelabora e criativamente, constrói o exercício profissional.

Quando se fala em escola, a primeira coisa que vem à lembrança é a figura do professor, pois cada um traz consigo na memória a imagem do mestre, que no passado foi tão importante na sua formação. Hoje, o conceito de professor mudou muito; este já é visto sob um prisma diferente, como educador, um agente na construção do conhecimento.

Esta renovação compete ao professor reflexivo, que está em constante aperfeiçoamento, aquele que consegue superar suas práticas e refletir sobre as atividades do cotidiano. O professor reflexivo vem ao encontro do atual contexto econômico e social, a era do conhecimento, da cultura, do lazer e da ecologia, juntamente com o avanço científico com um salto qualitativo ainda maior, a era

da sabedoria, unindo a experiência de vida, o equilíbrio da natureza e a percepção emotiva.

A JIMA, vem provocando a comunidade acadêmica e geral, para o pensamento em torno de questões do ambiente, humano e não-humano, agregando reflexões sobre princípios basilares da solidariedade, da igualdade, do humanismo, da transcendência, da qualidade de vida social. A trajetória temporal foi marcada por eventos, onde foram evidenciados pela reflexão teórico-prática de múltiplos aspectos da realidade socioambiental, onde, portanto, apresenta-se:

I JIMA: Temática: Ciência e natureza na perspectiva dos Cursos do Centro Universitário Franciscano: o meio ambiente como objeto transversal de estudo científico. Programação: Mostra de pôsteres sobre pesquisas desenvolvidas, tendo como objeto de estudo o meio ambiente. Área das Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Tecnológicas.

II JIMA: Temática: Meio Ambiente em foco: diálogo entre saberes e práticas. Programação: Painel: Conforto Térmico – Sistemas de Aquecimento solar de água de baixo custo; painel: A profissão de catador como apelo criativo de uma campanha publicitária voltada à conscientização sobre a importância da separação do lixo; painel: Reflexões sobre a Lei de Política Nacional de Resíduos Sólidos; mesa Redonda: Por uma Santa Maria mais bela; colóquio Acadêmico do Curso de Turismo: Desastres ambientais e os impactos no turismo, sobre o olhar do geógrafo e do engenheiro ambiental e sanitário; vídeo e Palestra: Lixo Eletrônico; painel: Jornalismo Ambiental – o projeto JORNALECO e mesa Redonda: Gestão e desenvolvimento sustentável: o papel das organizações

III JIMA: Temática: Sustentabilidade: uma preocupação (ação) compartilhada. Programação: Caminhada ecológica; espaço de convivência do Conjunto III: (atividades: projeção de vídeos, bazar ambiental, distribuição de materiais, distribuição de mudas de espécies ornamentais, lançamento do Jornal Ambiental); conferência sobre o tema: Sustentabilidade; lançamento da Carta: Comunidade

Unifra: contribuições à busca de qualidade socioambiental para Santa Maria; apresentação de pesquisas dos alunos do curso de Sistemas de Informação; painel sobre o tema: Interfaces do pensamento-ação acerca da sustentabilidade.

IV JIMA: Temática: Por uma vida Sustentável! Programação: Lançamento da IV JIMA. Praça Saldanha Marinho – Centro de Santa Maria. Ação: Unifra na comunidade: pensamento e atitude por qualidade socioambiental; divulgação da jornada junto ao estande decorado com vasos feitos com garrafas pet, em que foram plantados temperos e flores; exposição de pôsteres acerca de pesquisas na área ambiental; distribuição de sementes nativas. Oficinas temáticas: Oficina 1: Planejamento de Carreira para o Desenvolvimento de uma Sociedade Sustentável; oficina 2: Fotografia básica em digital; espaço JIMA: Exposição Fotográfica: Natureza em verso e poesia – acadêmicos do curso de Geografia; painel sobre o tema: Qualidade de vida nas suas interfaces; palestra Meio ambiente – espaço – sustentabilidade e a Conferência Infanto-Juvenil do Meio Ambiente. Oficinas temáticas: Oficina 1: Compostagem; oficina 2: Fotografia básica em digital (continuação); apresentação do Destaque JIMA/2013: práticas sustentáveis locais; conferência sobre o tema: Sustentabilidade: conceito e perspectivas em um mundo em transformação - Felipe Amaral – Fundação Zoobotânica.

V JIMA: A JIMA integrou a programação do SEPE 2014: Ciência e Interação pela vida. Em 2014, a V Jornada Integrada do Meio Ambiente, JIMA, integrará a programação do XVIII SEPE, ocasião em que ocorrerá a conferência Bioética e meio ambiente, no dia 05 de junho – Dia Mundial do Meio Ambiente. VI JIMA: Temática: Meio ambiente: olhares multidisciplinares. Programação: A programação envolveu um painel, em que acadêmicos dos cursos de Geografia, Pedagogia, Direito, Engenharia Ambiental, Jornalismo e Mestrado e Doutorado em Nanociência apresentarão trabalhos de pesquisa desenvolvidos acerca da temática ambiental.

VII JIMA: Temática: JIMA: A Ecologia em Francisco e a qualidade da vida humana Programação: Abertura SerUnifra: Reflexão Coletiva – Capela São Francisco de Assis; painel: A Ecologia em Francisco e a Qualidade das Relações Interpessoais; painel: Apresentação de trabalhos acerca do tema Qualidade de vida: estudos acadêmicos e contribuições sobre múltiplas dimensões, com acadêmicos de diversos cursos do Centro Universitário Franciscano.

VIII JIMA: Temática: O meio que compartilhamos! Mostra fotográfica virtual: Imagens de um espaço vital! Programação: Palestra: O ambiente que vivo – posso te conhecer? Prêmio Destaque JIMA: Gincana Cultural.

IX JIMA: Temática: Professores: educadores para a PAZ e para o BEM no ambiente. A programação da edição 2018 envolveu intervenções em Escolas da Rede Pública e Particular de Ensino de Educação Básica da cidade de Santa Maria, RS (por meio de dinâmicas sensibilizadoras a crianças e jovens acerca de possibilidades a uma vivência de paz e bem no ambiente); intervenções no Trânsito de Vias Urbanas da cidade de Santa Maria, RS (por meio de faixas contendo indagações reflexivas sobre comportamento social e distribuição de adesivos e fitas com a frase Paz e Bem no ambiente humano) e como culminância ocorreu Missa na Capela São Francisco de Assis. A IX edição da JIMA contou com a participação na organização e execução, de acadêmicos de Cursos de Formação para Professores e Cursos de Pós-graduação voltados à formação docente.

Considerações finais

O espaço acadêmico possui, como excelência, a função de gerar saber, um saber eminentemente, qualificado de humanização e transcendência. Na medida, que este evento, em suas intenções e proposições, aproximar consciência de atitude, o êxito estará evidenciado. O processo de leitura do mundo em que o ser humano passa a interpretar conscientemente a realidade na qual se insere

envolve, inicialmente, uma reflexão de si próprio e do mundo. Essas reflexões não se dão distanciadas umas das outras. A comunicação entre essas reflexões incita a intersubjetividade, momento em que os ideais de libertação se cruzam. Uma reflexão de si próprio frente ao mundo e uma reflexão do mundo, de maneira indissociável, despertam a conscientização, considerada como processo interno fundante à predisposição à ação. A educação, pelo desvelamento de questões sociais, deve promover uma reflexão crítica frente às contradições estruturais que se agudizam na clara prática dominadora de que a vida nacional é testemunha. O maior desafio da educação atual é formar um homem que atinja a consciência de que o “seu bem-estar” é também o “bem-estar” do outro, numa íntima relação de consciência de si e consciência do mundo. E, a partir dessa revelação consciente, o sujeito histórico passará a promover a vida humana num trato equânime a todas as entidades humanas e não-humanas. Por isso, é relevante o processo educativo como formação de consciências crítico-reflexivas para alicerçar solidamente a construção da educação ambiental. A promoção de eventos acadêmicos com o objetivo de reflexões teórico-práticas em torno da temática ambiental tem possibilitado a emergência de ações em dimensão de ensino, pesquisa e extensão, sobre as práticas curriculares de cursos da instituição. A temática ambiental tem constituído forte objeto de estudo acadêmico e atenção institucional ao longo do fomento de ações desta natureza agregadora, instigando, de forma efetiva, a participação da comunidade, não apenas institucional, bem como local.

Referências

AFONSO, C. M. **Sustentabilidade**. Caminho ou utopia? São Paulo: Annablume, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Dom Quixote/IEE, 1995.

FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, E.; KERN, A.-B. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Art Med. Porto Alegre, 2000.



FORMAÇÃO E CONHECIMENTO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Luiza Zonzini Ramos*

Maria Cecilia Marconi Pinheiro Lima **

Rosana Ap. Salvador Rossit ***

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto ****

Resumo: Os professores da educação infantil permanecem longos períodos próximos às crianças, durante fases cruciais e intensas do crescimento e desenvolvimento. Será que este professor se sente preparado para esta prática tão importante e plural? Será que sente falta de conteúdos para sua atuação pedagógica? Esta pesquisa teve como objetivos conhecer a percepção de professores a respeito da sua formação e investigar se sentem necessidade de conhecimentos teóricos ou práticos mais específicos para a prática pedagógica. Realizou-se pesquisa descritiva, de caráter exploratório, a partir de entrevistas individuais e aplicação de questionário para caracterização dos participantes. Empregou-se como estratégia metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo. Foram sujeitos do estudo 35 professores com formação de nível superior em pedagogia, que atuavam em nove escolas de educação infantil. Como achados, existe a valorização da continuidade da formação, porém altos valores dispensados e o não oferecimento das formações pelos espaços escolares dificultam a realização. Na formação base são citadas lacunas de conteúdos relacionados à inclusão escolar e à atuação própria da educação infantil. A ocorrência de parceria com universidades, outros profissionais e estágios supervisionados ao longo da

*Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: luiza.zonzini@yahoo.com.br

**Professora Doutora do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação e do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: mcimplima@gmail.com

*** Docente da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: rorossit@hotmail.com

****Professora Doutora do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação e do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: gasparetto@fcm.unicamp.br

carreira profissional apresentam-se como alternativas interessantes para suprir tais lacunas, assim como a criação de espaços de trocas e discussões de profissionais.

Palavras-chave: Professores. Formação de professores. Educação infantil.

KNOWLEDGE AND FORMATION TO ACT IN PRESCHOOL: TEACHERS' PERCEPTION

Abstract: Preschool teachers accompany the children during crucial and intense phases of growth and development. Does this teacher feel prepared for this important and plural practice? Do they miss contents for their pedagogical intervention? This research aimed to understand teachers' perception about their background and investigate if they feel the need of more specific theoretical or practical knowledge for pedagogical intervention. It was implemented a descriptive research, of exploratory character, from personal interviews and application of questionnaire for the characterization of the participants. It was used as methodological strategy the "Discurso do Sujeito Coletivo" (Collective Subject Speech - DSC). Study subjects were 35 teachers with degree in pedagogy, which worked in nine preschools. As outcome, there is the appreciation of continuity education; however high values dispensed and the non-offer of the training by the school make it difficult to carry out. Related to the under graduation are cited gaps of content related to school inclusion and to the specific performance of early childhood education. The occurrence of partnership with universities, other professionals and supervised internships throughout the professional career can be interesting alternatives to fill such gaps, as well as the creation of spaces of exchanges and discussions of professionals.

Keyword: Teachers. Teacher formation. Preschool.

Introdução

Os profissionais da educação infantil permanecem longos períodos próximos às crianças, em sua fase mais crucial e intensa de crescimento e desenvolvimento. Assim, a escola e a relação criança-professor tornam-se

privilegiadas, no sentido de promover ações que possam favorecer o desenvolvimento nos diversos âmbitos.

Conhecer a percepção desses professores acerca da formação inicial e continuada para atuar junto à criança de educação infantil poderá favorecer a elaboração de programas de educação permanente condizentes com a necessidade real e atual destes professores e poderá estimular a reflexão acerca dos temas e conceitos abordados, possibilitando mudanças de olhares dentro do contexto da educação infantil.

1 Fundamentação teórica

Após a aprovação da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), importantes mudanças ocorreram em relação à formação mínima exigida dos professores para atuar na educação infantil.

Conforme o art. 62º da LDBEN, Lei nº 9.394/96, a formação exigida é de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas antes da lei, não tinha sequer a formação em nível médio. Esta realidade era acompanhada de desvalorização profissional e precarização do atendimento oferecido às crianças pequenas. (PEROZA e MARTINS, 2016)

Ainda que questionamentos já fossem feitos a respeito da formação recebida pelo profissional para que este pudesse ser capaz de cuidar das crianças pequenas, apenas quando se iniciou a inserção destes profissionais formados no mercado de trabalho é que foi percebida a desarticulação entre o ensino e as

demandas práticas. A partir disto, é que o esforço foi direcionado no sentido de repensar estes cursos de formação de professores. (PEROZA e MARTINS, 2016)

Segundo o Parecer CNE/CEB nº17 de 2012 (BRASIL, 2012), para que possamos assegurar uma Educação Infantil de qualidade, é necessária que a formação inicial dos profissionais lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos em relação ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural da criança menor de seis anos.

Embora seja o curso de Pedagogia que forma o professor da educação infantil, a organização do currículo e as disciplinas de muitos cursos tem ênfase no aluno matriculado no ensino fundamental, não valorizando conteúdos imprescindíveis para a atuação junto à criança que frequenta a educação infantil. (PINHEIRO e ROMANOWSKI, 2010)

É papel do poder público criar, desenvolver, implementar, incentivar, avaliar e assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como garantir o aprendizado destas crianças ao longo de toda a vida. As instituições privadas também respondem às mesmas exigências. (BRASIL, 2015)

Ao abordar o desenvolvimento infantil dentro do contexto escolar e de formação do professor, não podemos desconsiderar que este ocorre de forma diferenciada para um grande grupo da população. Segundo Callonere, Rolim e Hübner, publicado em 2011, o termo “desenvolvimento atípico” pode ser empregado para designar crianças as quais apresentam prejuízos para acompanhar atividades curriculares.

Sendo assim, a formação inicial e continuada do professor também precisa considerar e abordar questões relacionadas a este público que, principalmente a partir da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), passou a estar cada vez mais presente dentro das salas de aulas de escolas regulares.

A partir do conteúdo apresentado, tornam-se pertinentes alguns questionamentos: Será que o professor que atua na educação infantil percebe-se preparado para atuar junto a um público tão plural? Será que estes professores sentem faltam de conhecimentos teóricos ou práticos mais específicos para a atuação pedagógica na educação infantil? Que estratégias poderiam auxiliá-los?

Esta pesquisa teve como objetivos: conhecer a percepção de professores a respeito da formação básica e continuada e investigar se sentem necessidade de conhecimentos teóricos ou práticos mais específicos, para a prática pedagógica nas escolas de educação infantil.

Foi realizada pesquisa descritiva, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Empregou-se como estratégia metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (LEFEVRE e LEFEVRE, 2000).

Os critérios de inclusão foram: formação de nível superior em Pedagogia; atuação em escolas de educação infantil junto a crianças de até seis anos de idade; aceite voluntário em participar da pesquisa; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados foi realizada em seis escolas privadas e três escolas públicas de um município do interior do estado de São Paulo.

Foram desenvolvidos pela equipe de pesquisa dois instrumentos de coleta de dados, sendo um autoaplicável visando à caracterização dos participantes, e outro com questões semiestruturadas a ser aplicado em forma de entrevista individual. Para garantir a confiabilidade e validade dos dados coletados estes instrumentos foram submetidos a teste prévio.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa- via Plataforma Brasil sob o número 1.730.495/2016.

Os participantes foram nomeados segundo sigla "Pu" para professores de escolas públicas e "Pr" para professores de escolas privadas, seguidas do número de ordem de realização das entrevistas.

Os discursos orais coletados nas entrevistas foram transcritos na íntegra e após leitura atenta de cada resposta foi realizada a tabulação e organização dos dados por meio do software DSCsoft® version 1.2.0.0/licença profissional, adquirida pela equipe de pesquisa.

Este capítulo inicia-se com a apresentação dos dados coletados a partir do Questionário de Caracterização dos Participantes e segue com a apresentação dos dados e análises relacionadas aos Discursos do Sujeito Coletivo.

Os dados são apresentados de forma agrupada (escolas Privadas e Públicas em conjunto) devido a não distinção de espaço físico e tipo de financiamento na análise dos resultados.

2 Caracterização dos participantes

Dentre os 35 professores participantes, 12 encontravam-se trabalhando em escolas públicas e 23 em escolas privadas.

A média geral de idade dos professores foi de 35 anos. A média geral do tempo de graduação em Pedagogia foi de oito anos, sendo que o tempo de atuação dos mesmos na educação infantil era maior que o tempo de formado (11 anos).

Em relação à formação, 22 declararam possuir a formação de nível superior como maior titulação. Um informou ter cursado um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* e concluído o Mestrado e em relação ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, nove já haviam concluído e três ainda estavam cursando.

Em estudo longitudinal realizado na Inglaterra foi encontrada relação entre a qualificação da equipe da unidade escolar, especialmente com uma boa proporção de professores formados, e a qualidade da pré-escola, levando as crianças a apresentarem mais progressos e ganhos sociocomportamentais

quando comparadas a crianças que frequentaram escolas de baixa qualidade. (TAGGART et al, 2011)

Apesar da formação de nível superior ser critério mínimo neste estudo e portanto, estar presente para todos, outros fatores precisam ser considerados. Campos (2009) aponta fatores importantes sobre a falta de conteúdos específicos da educação infantil na formação em nível superior em Pedagogia. Segundo a autora, a formação oferecida é generalista, com enfoque maior no ensino fundamental, ignorando importantes conteúdos específicos de outras áreas, como por exemplo, conteúdos referentes ao desenvolvimento da criança na primeira infância.

2.1 Discursos do sujeito coletivo: apresentação e análise dos dados de entrevistas

As análises serão apresentadas de acordo com trechos dos DSCs elaborados dentro de cada temática e categoria.

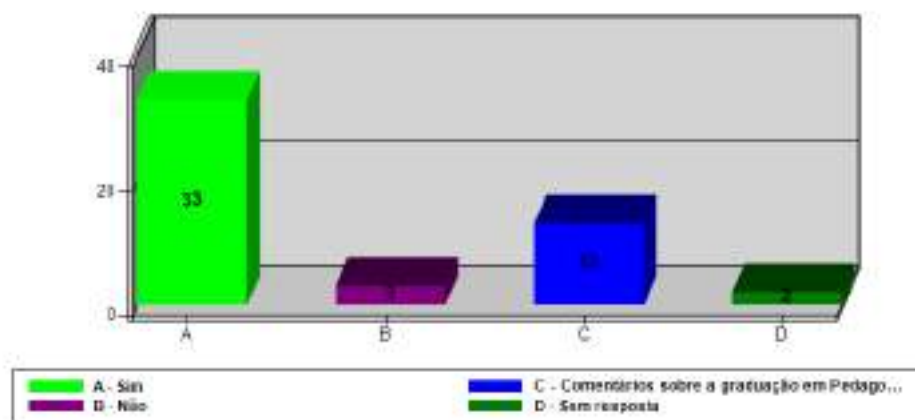
Importante salientar que cada professor pode ter contribuído com mais de uma ideia central (resposta) para a elaboração do DSC, se enquadrando assim em mais de uma categoria.

2.2 Conhecimento teórico ou prático para a atuação pedagógica

Nesta temática, 33 professores responderam efetivamente à questão formulada. Foram elencadas 51 ideias centrais, sendo as mesmas divididas em três categorias principais e uma quarta referente a dois participantes que não abordaram o tema da questão.

A Figura 1 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

Figura 1 – Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Você sente falta de algum conhecimento teórico ou prático dentro de sua atuação pedagógica? Justifique sua resposta.”



Fonte: Dados colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

DSC A – SIM

“Eu sinto! Sempre né?! Porque eu não estou pronta! Ah, eu acho que a gente sempre tem que estar aprendendo, não podemos nunca achar que já sabemos tudo! Porque a educação está sempre retomando, se transformando, então eu acho que a formação é sempre né?! Professor tem que estar sempre estudando, se atualizando! Teórico e prático sempre! (...) Tudo que aprendi serve como base e o restante vou fazendo curso e vou procurando. Hoje a gente vê um pouco mais de cursos, de formações voltadas para a educação infantil, mas são poucos ainda e não são em todos os lugares. Então eu sinto falta disso. Preciso me voltar para a educação infantil. (...) Principalmente para reconhecer se a criança tem ou não alguma dificuldade (...). É sempre bom a gente estar renovando, se renovando. Hoje em dia tem até um pouco mais de facilidade, na internet, você procura... É muito fácil! Então tenho o acesso, não preciso sair de casa, só preciso reservar um tempinho. Agora a prática, também tem muita novidade na internet, ideias que antes você ficava em cima, comprava coleções, ia atrás de livros, de amigos... (...) Eu acho que nas escolas, no começo, no meio do ano tinha que ter um pouco dessa reciclagem. Porque as vezes os professores novos não têm suporte de nada, nunca trabalhou... Se tivesse o especialista lá, ah, mandasse: “Olha, você lê... algum título assim, que pode te ajudar na sala de aula...” Seria interessante isso! (...) Eu sinto falta desse conhecimento de alunos integrados... De saber mais! Tenho muito o que aprender na parte de inclusão! Eu sinto nessa questão de preparo mesmo, na formação! Eu acho que poderia ser um pouquinho mais aprofundado, falar um pouco mais sobre isso. (...) Teoria e prática são totalmente diferentes! Como eu posso intervir? Como é que eu devo agir com ela, junto com os outros? O que falar para a família? (...) Eu nunca estou preparada! (...)”

(33 Participantes: Pu01, Pu02, Pu04, Pu05, Pu06, Pu07, Pu08, Pu09, Pu10, Pu11, Pr01, Pr02, Pr03, Pr04, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr10, Pr11, Pr12, Pr13, Pr14, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr22, Pr23)

DSC B - NÃO

“Não, teórico não, porque como eu já trabalho com educação infantil faz tempo já, eu estou me sentindo bastante confortável com o que eu faço. No estágio que eu estou, prático nenhum! Na parte do currículo, pedagogia, que a gente trabalha com eles eu já me sinto tranquila.”

(03 Participantes: Pu02, Pu06, Pr13)

DSC C -PERCEPÇÃO À RESPEITO DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Foram incluídas nesta categoria as expressões chave de 13 participantes que não poderiam ser incluídas nas categorias anteriores, sendo, portanto agrupadas em nova categoria por apresentarem conteúdos referentes à graduação em Pedagogia especificamente.

“Eu acho que a pedagogia ela está muito ampla, e na formação original que me deixa a vontade para trabalhar com a educação infantil eu não tive, é muito vago, foi muito pouco, foi bem superficial. Então falta conhecimento. Eu acho que talvez tivesse sido melhor um curso de pedagogia licenciatura educação infantil. Na faculdade, falou sobre a inclusão, educação especial, e teve Libras também, mas bem pouco mesmo, não é profundamente, é uma coisa enxuta. (...) Foi só uma matéria, um semestre. Eu acho que deveria sim, até a própria faculdade investir um pouco mais, porque é a nossa realidade de hoje, daqui para frente... (...) Para você realmente saber lidar você tem que procurar uma especialização maior... Eu acho que todo professor precisava ter um curso, uma pós de inclusão porque na faculdade a gente não vê. (...) Muita coisa que eu estudei na faculdade não se aplica e muita coisa que eu não estudei que acabou acontecendo e eu aprendi.”

(13 Participantes: Pu01, Pr02, Pr03, Pr05, Pr06, Pr07, Pr10, Pr12, Pr13, Pr14, Pr17, Pr20, Pr23)

A maioria dos professores pontuou a necessidade de maiores conhecimentos teóricos ou práticos para a atuação pedagógica atual e integrou suas opiniões no DSC A – SIM. Aparentemente, há o consenso de que é necessário sempre estar estudando, se atualizando e buscando novas informações. A temática de maior interesse em aprofundamento e conhecimento está ligada à inclusão de alunos na rede regular de ensino.

Importante pontuar que os três participantes formadores do DSC B- NÃO também foram formadores do DSC A - SIM, ou seja, embora tenham relatado que não necessitavam de qualquer conhecimento (teórico ou prático), aparecem nas respostas a afirmação que falta algum outro tipo de conhecimento específico, sendo portanto incluídos em ambas as categorias.

A formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige ação conjunta de instâncias municipais, estaduais e federal (KRAMER, 2006). O tema da formação inicial e continuada de professores tem aumentado seu destaque nas produções acadêmicas e nos debates políticos. (PEROZA e MARTINS, 2016)

Apesar destes avanços importante trazidos pelas legislações vigentes, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexos que ainda apresentam importantes desafios para sua efetivação. (PEROZA e MARTINS, 2016)

Na formação continuada, as falhas apontadas não divergem desta realidade. Muitos professores afirmam a discrepância entre os conteúdos que compõem os currículos e programas de formação e as necessidades formativas reais dos profissionais para o exercício da profissão docente. (PEROZA e MARTINS, 2016)

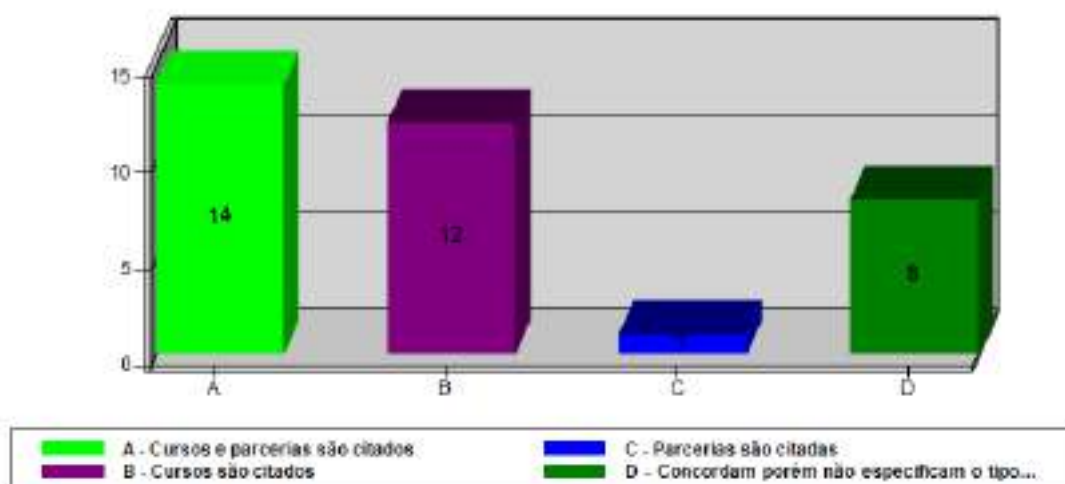
Formar profissionais para atuar na Educação Infantil implica mais do que oferecer uma bagagem de conhecimentos e informações teóricas que envolvem saberes e métodos considerados necessários à prática educativa. Parcerias com universidades e o estágio supervisionado poderiam se configurar como importantes colaboradores dentro desta busca por melhor formação profissional e qualidade da educação prestada às crianças pequenas. (ANJOS e MILLER, 2014)

3 Contribuição para a atuação pedagógica

Esta categoria contou com a participação dos 35 professores, sendo todos favoráveis à formação continuada por meio de cursos e/ou parcerias junto a outros profissionais, como forma de enriquecer e favorecer a atuação pedagógica.

A figura a seguir apresenta o número de expressões chave que compuseram cada um dos discursos resposta. Importante ressaltar que nesta pergunta, cada participante integrou apenas um dos discursos/categorias.

Figura 2 – Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam ajudar na sua atuação pedagógica?”



Fonte: Colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

DSC A – CURSOS E PARCERIAS COM OUTROS PROFISSIONAIS

Sim! Com certeza, faz toda a diferença! Toda ajuda é bem-vinda! Eu acho que é isso que está faltando! Orientação, indicando algum curso, material, leitura, vídeos, a respeito da inclusão, as síndromes mais comuns e como lidar com estas crianças né. Seria interessante uma formação continuada disso... a realidade nossa, a prática. Alguns temas específicos também, como a religiosidade, a realidade das diferentes famílias, os sentimentos... Tem que buscar, estudar e trocar com outros profissionais... (...)Porque não adianta você estudar o autismo no geral... Eu quero levar o meu caso! Eu acho que tem que ter esse direcionamento de formação, para educação infantil. Não fazer uma coisa geral, global, que não auxilie tanto. (...) Então eu acredito nisso, de focar, e ter estudo e profissionais... A partir do momento que você troca saberes,

você vê novas perspectivas, vê novas experiências... Eu acho que é o que está faltando! Se tiver essa parceria vai ser interessante porque vai orientando como posso trabalhar, a atuação pedagógica com essas crianças. (...) Abrindo um leque de conhecimentos, tem coisa que eu não sei, tem coisa que o outro profissional não sabe e aí junta e isso se transforma numa coisa maior. A parceria é muito válida e precisa, de "TO", "fono", de psicologia, psicopedagogo, faz toda a diferença para estar ajudando, então poderia ter uma parceria. Eu acho que tendo um profissional da área junto já vem com exemplos diferentes, com vivência (...). Por isso que é importante se conseguisse trazer pra mais perto da gente, né? Que fosse mais acessível. (...) Eu gosto muito dessa troca, se tivesse eu faria todos! Precisaria ter mais acesso, conhecer também coisas que já deram certo em outras escolas né? Às vezes nós mesmas não trocamos atividades entre si, e não melhoramos né? Aí nós vamos continuar sendo chamadas de professorinhas..."

(14 Participantes: Pu03, Pu07, Pu10, Pu11, Pu12, Pr02, Pr03, Pr09, Pr11, Pr12, Pr14, Pr15, Pr16, Pr21)

A seguinte categoria abarca 12 participantes que citaram em suas respostas apenas os cursos de formação continuada, nas quais as respostas apontam temas como a aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, funcionamento cognitivo, alfabetização, modificações da sociedade/família atual (estilo de vida, formação da família atual, gênero, formação emocional da criança) e inclusão escolar.

Os professores pontuaram a necessidade de vivências práticas e contextualizadas do conteúdo teórico estudado, pontuando inclusive a importância das trocas de conhecimentos e práticas de sucesso dentro das próprias escolas. A necessidade desta aplicabilidade prática (como atuar, principalmente em relação a casos de inclusão escolar) foi citada por 11 participantes.

DSC B – CITAM CURSOS

Sim, muito! Com certeza! Curso de formação continuada sim, eu estaria super aberta para estar fazendo. Eu procuro sempre estar estudando, não parei! Tem que investir. Educação é muita prática, educação infantil mais ainda, porque a criança é concreta, mas trabalhando, estou sempre procurando, sempre me reciclando, consigo descobrir alguns caminhos para tentar, porque às vezes fico meio sem luz, sem saber o que fazer e talvez desponte se tivesse mais cursos, eu teria mais noção por onde começar. (...)Eu não conheço todas as dificuldades que podem ter de aprendizagem, então eu acho

que poderia ter alguma coisa sobre isso, e depois como trabalhar com elas, né? Um curso específico que fale de patologias e me explique como vou interagir para melhorar a vida dessa criança em sala, como o profissional deve agir, de uma forma prática (...) porque teoria tenho bastante, na prática que eu acho que é o difícil de atuar, porque cada criança é cada uma (...) De material, de jogos, de formas de chamar atenção, de aproveitar a era digital aí e incluir alguma coisa digital. Eu acredito que quanto mais eu souber, um profissional melhor vou ser. Acho que vou me sentir mais preparada para fazer esses encaminhamentos para os pais, me sentir mais segura para poder chegar para a coordenação e falar. (...) Nem todos os professores tem condições de pagar, não é barato, mas eu acho que seria de extrema importância, acho que todo ano ter essa reciclagem porque todo ano tem professores novos, tem turmas novas. Eu acho que a escola tinha que dar pra gente”.

(12 Participantes: Pu01, Pu04, Pu05, Pr01, Pr04, Pr06, Pr08, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr23)

Apenas um participante cita exclusivamente as parcerias com outros profissionais como possibilidade de auxílio a sua atuação pedagógica (DSC C – Parcerias são citadas) e oito participantes (DSC D – Concordam, porém não especificam o tipo de auxílio) se mostram favoráveis, porém em suas respostas não especificam qual o tipo de suporte mais valorizado.

Atualmente há uma grande mobilização de áreas e profissionais em torno do tema da formação continuada, gerando aumento do número de produções teóricas, eventos, debates e propostas. Os indicadores revelam um alto número de professores que participam de atividades ou cursos de formação continuada, principalmente a nível presencial. Apesar deste destaque, os resultados obtidos em relação ao desempenho em conhecimentos escolares destas pessoas em formação ainda não apresentam índices satisfatórios, levando à questionamentos relativos aos processos de educação continuada. (GATTO e BARRETTO, 2009)

Dentro da presente pesquisa foi possível constatar que a totalidade dos professores valoriza a realização de cursos de formação continuada e quase a totalidade revela realizar tais cursos com frequência mínima anual. Críticas aparecem em relação ao não oferecimento de tais cursos pela maioria das escolas

as quais se encontram vinculados e ao alto valor dispensado para a realização dos mesmos.

Como pontos positivos deste processo de formação, os professores pontuam a oportunidade de aprofundar conhecimentos, acesso a novos conceitos que possibilitam ampliação da visão crítica, interação com pares e contato com os formadores. Já as queixas são importantes e se encontram ligadas à: falta de consonância entre o que é oferecido e as necessidades e dificuldades reais dos professores e das escolas; falta de autonomia dentro da elaboração e do processo de formação; falta de conhecimento dos formadores a respeito do contexto escolar e realidade de trabalho destes professores; falta de acompanhamento sistemático da prática pedagógica, para que pudesse ocorrer maior articulação entre o saber teórico e prático; não cumprimento da legislação que assegura o direito do professor à formação continuada.

Além da importância da oferta e realização de formações continuadas, para que haja a manutenção dos efeitos de tais formações é necessária a continuidade no processo de trocas e discussões, atividades estas que não costumam estar incluídas dentro dos programas de cursos, cujo prazo de validade coincide com a vigência do mesmo. (GATTO e BARRETTO, 2009)

Uma sugestão interessante para a articulação e troca de saber práticos seria a inclusão de estágios periódicos nos planos de carreira de professores. Estes poderiam ocorrer em diversos níveis e em diferentes espaços, como escolas, projetos inovadores, universidades com laboratórios de ensino, centros de educação formal, entre outros. (GATTO e BARRETTO, 2009)

Considerações finais

A presente pesquisa se propôs a compreender, a partir da visão do professor, as demandas de conhecimento apresentada por eles e como a

articulação entre diferentes profissionais e cursos de formação continuada podem favorecer a prática diária dentro do espaço escolar. Os participantes declararam a necessidade de trabalho de caráter integrado na escola, visando o desenvolvimento integral da criança independente de seu diagnóstico.

Todos os participantes relataram sentir falta de conhecimento específico, principalmente estando o mesmo ligado à prática pedagógica vivenciada. A ocorrência de parceria com universidades, outros profissionais e estágios supervisionados ao longo da carreira profissional apresentam-se como alternativas interessantes para suprir tais lacunas.

Existe a valorização da continuidade da formação recebida, entendida como processo do desenvolvimento profissional, porém há fatores que dificultam essa prática como o alto custo do investimento e o não oferecimento dessa formação na comunidade escolar. Uma estratégia interessante seria a criação de espaços de compartilhamento de saberes, olhares, experiências, provocações, trocas e discussões de profissionais (para além de uma área específica) visando além da ampliação e frequência nas trocas, a discussão de casos e dificuldades reais vivenciadas pelos professores dentro de seus ambientes de trabalho. Tal fato possibilitaria maior motivação, interesse e promoção de conhecimentos facilmente aplicáveis na prática.

Referências

ANJOS, C.I.; MILLER, S. Universidade e escola em parceria: Uma proposta de projeto para o desenvolvimento de estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. **Ensino Em Re-Vista**. Jul/Dez; 21(2), 2014.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **Lei nº 13.146**. Legislativo, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei nº 9.394**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº: 17/2012**. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação, 2012.

CALLONERE, A.; FERREIRA, R.S.; HÜBNER, M.M. **Relações familiares e escolares em práticas inclusivas**. *Comportamento em Foco*, 1: p. 87-102, 2011.

CAMPOS, M.M. **A educação infantil frente a seus desafios**. Fundação Carlos Chagas: Difusão de Idéias. Maio, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores no Brasil: Impasses e Desafios** - Resumo Executivo. UNESCO, 2009.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental**. *Educ Soc.* 27(96), 2006.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. Teixeira J. **O Discurso do Sujeito Coletivo: Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2000.

PEROZA, M.A.R.; MARTINS, P.L.O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev Diálogo Educ.** Out./dez.; 16(50), 2016.

PINHEIRO, G.C.G.; ROMANOWSKI, J.P. Curso de Pedagogia: Formação do Professor da Educação Infantil e dos Anos Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Form. Doc.** Ago./dez; 02(03), 2010.

TAGGART, B.; SYLVIA, K.; MELHUIH, E.; SAMMONS, P.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. The power of pre-school evidence from the EPPE project. **Cadernos de Pesquisa**, Jan; 41(142), 2011.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFSM

Gilmar Belitz Pereira Junior*

Gislei José Scapin**

Leandra Costa da Costa***

Resumo: Este estudo objetiva conhecer o posicionamento dos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM sobre a divisão do Curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. Aplicamos um questionário para investigar o conhecimento e posicionamento dos alunos sobre o processo de formação. Foi possível constatar que, embora a grande maioria dos estudantes sejam contra a divisão da área em dois cursos, os mesmos demonstram limites no entendimento sobre a formação do professor em educação física e conseqüentemente sobre a sua própria formação.

Palavras-chave: Formação. Educação Física. Licenciatura.

PHYSICAL EDUCATION DEGREE: THE POSITIONING OF ACADEMICS ABOUT THE FRAGMENTATION OF TRAINING IN CEFD UFSM

Abstract: This study aims to know the positioning of the academics of the undergraduate physical education course of the CEFD / UFSM on the division of the Physical Education Course in Licenciatura and Bachelor. We applied a questionnaire to investigate students' knowledge and positioning on the training process. It was possible to observe that although the great majority of the students are against the division of the area into two courses, they demonstrate limits in

*Graduado em Educação Física Bacharelado, UFSM gilmarbelitz@gmail.com

** Especialista em Educação Física Escolar, UFSM. gjscapin@gmail.com

*** Doutora em Educação, UFSM. lcostadacosta@hotmail.com

the understanding of the teacher's formation in physical education and, consequently, of his own formation.

Keyword: Formation. Physical Education. Graduation.

Introdução

Historicamente, o processo de formação na área de Educação Física no Brasil passa por mudanças. Estas mudanças incluem o projeto de uma Educação Física fragmentada, ocasionando modificações e adaptações para que fosse suprida a demanda do mercado de trabalho. Sabemos também que as leis e as regulamentações provenientes da fragmentação geram um grande embate entre os seus atuantes, além de contribuírem para a desqualificação da formação do acadêmico em prol dos interesses do mercado. Essa divisão causa problemas na formação dos acadêmicos, tais como: déficit formacional em ambos os cursos e limitação da área de trabalho. Isso é algo que se constata no livro *“MNCR: 10 anos da luta pela regulamentação do trabalho”* (2012)

[...] A partir da regulamentação da profissão, os até então professores de Educação Física recebem a denominação de profissionais, trazendo consequências muito mais profundas do que apenas uma alteração semântica. Formalmente inseridos na lógica do desemprego, da flexibilização das leis trabalhistas, do não acesso aos direitos sociais básicos e da reserva de mercado, os chamados profissionais de Educação Física passam a ter nichos próprios de trabalho precário [...].

Levando isso em consideração, o objetivo deste trabalho consiste em analisar o posicionamento dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM sobre a divisão da área em dois cursos de formação. Serão expostos os dados da nossa coleta contendo os posicionamentos dos estudantes de Educação Física sobre a temática, além de apresentarmos diferentes estudos

bibliográficos sobre o debate a fim de criarmos uma totalidade para o referido estudo. Desse modo, pretendemos apontar com base nestes resultados um caminho para uma formação mais integral, visando assim uma formação enquanto sujeito capaz de interferir na sua realidade.

1 Metodologia

Configurada como uma pesquisa de campo, na modalidade estudo de caso, investigamos a posição dos acadêmicos do CEFD/UFSM, que na atualidade oferece o curso de licenciatura e de bacharelado, com uma concepção de formação fragmentada pautada nas DDCs (Diretrizes Dos Currículos). As técnicas utilizadas foram: análise bibliográfica da literatura sobre a história e a inserção da Educação Física no mundo, os projetos de formação que disputam a direção da formação de professores de Educação Física, nos quais, na correlação de forças, prevalece a divisão da formação de professores entre licenciatura e bacharelado, e a literatura especializada sobre a concepção de formação ampliada em Educação Física.

Foi realizada uma pesquisa com uma turma do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, sendo essa turma do curso de Curso de Licenciatura, encontrando-se no 7º semestre da graduação. A escolha da mesma deu-se no intuito de que, ao estar no referido semestre, a turma já tenha percorrido mais de 90% do curso, passado por vivências e conhecimentos que entendemos serem suficientes para lhe proporcionar um mínimo de entendimento sobre o assunto estudado. Foi aplicado um questionário em sala de aula durante uma disciplina que consta no respectivo semestre. Foram entrevistados 26 (vinte e seis) acadêmicos da Licenciatura, contendo no questionário aplicado 4 (quatro) perguntas, que fomentam a análise sobre a divisão do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

No momento da análise dos dados, optamos pela modalidade de conteúdo, conforme propõe Triviños (1987), a partir da pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material recolhido, organizando-o e determinando o corpus da análise. Em seguida, no momento da descrição analítica, a codificação, classificação e categorização do material, a partir de onde foram realizadas as “sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou na expressão de concepções ‘neutras” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161-162). No último momento, da interpretação referencial, efetuamos a leitura baseada no conhecimento do material empírico em confronto com a base teórica.

2 Divisão da área da educação física em bacharelado e licenciatura

O século XX quebrou todos os recordes em relação ao desuso do corpo humano no trabalho, atingindo proporções inimagináveis, bem mais expressivos do que os alcançados no decorrer de toda a história da humanidade anterior a ele. Atentamos para o fato de que não transcorreu tempo suficiente a fim de possibilitar ao organismo qualquer tipo de adaptação morfológica à inatividade que lhe vem sendo imposta nas últimas décadas.

O corpo humano foi moldado por milhões de anos de evolução, conforme a lógica da procura das modificações que o capacitou a apresentar movimentos coordenados, força e velocidade. Há perto de cento e cinquenta anos ele vem enfrentando uma nova realidade, na qual o movimento já não constitui a base da sobrevivência. É curtíssimo esse tempo, se formos contrapô-lo aos 250.000 anos de adaptações, que nosso organismo se submeteu, desde o surgimento do Homo Sapiens” (DANTAS, 1994).

Esse novo tipo de formação humana é pautado pelo modelo das competências e reflete nada mais do que a própria reestruturação produtiva do capital. Nesse cenário, a Educação Física perde sua centralidade no projeto dominante de formação do novo trabalhador, perdendo, também, sua importância como disciplina do currículo, já que outras disciplinas trabalhariam com as tais competências exigidas pelo mercado.

No movimento histórico, a referida disciplina serviu aos interesses do capital. Hoje, perde centralidade, posto que a formação do trabalhador está balizada por disciplinas que atuam no campo cognitivo e interacional. Sendo assim, essa prática pedagógica não contribui, ao menos imediatamente, para o atual projeto de formação humana hegemônico/social:

Se considerarmos que, historicamente, ela era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando a aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalha em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros. Na proporção em que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou (NOZAKI, 2004, p.143-144).

Já as Diretrizes Curriculares de Educação Física sofrem reestruturações, principalmente desde a década de 80, quando só havia o curso de Educação Física Licenciatura Plena. Ao ser sancionada a resolução 03 de 1987, aconteceu a criação da Educação Física Bacharelado, que se pautava na dicotomia e na divisão entre as áreas de conhecimento. Mesmo com essa resolução em vigência, até meados

de 1994 foram criados apenas cinco cursos de bacharelado, fato que nos permite entender que a licenciatura enquanto formação contemplava a necessidade da área escolar e da área não escolar (ExNEEF, 2010).

3 Educação física e a formação unificada

Em 31 de março de 2004 foi aprovada a resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, que propõe a divisão do curso para uma possível atuação dentro ou fora da escola. O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) entre o ano de 2003 e 2004 se dedicou em construir uma crítica à proposta de formação para a Educação Física que estava em construção. Neste período se definiu a orientação da concepção de formação/currículo para Educação Física que ficou expressa nas atuais Diretrizes Curriculares. Para isso, o MEEF, juntamente com a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL), elaborou uma proposta de formação de professores de Educação Física, a Licenciatura Ampliada.

Essa proposta tem como objetivo a formação humana e emancipada, calcada na concepção de currículo ampliado, cujos indicadores metodológicos principais são a unidade entre teoria e prática, a criatividade, a reflexão crítico superadora, e a docência como identidade profissional (ExNEEF, 2010, p.12).

O egresso em educação física, pela proposta de licenciatura ampliada, deverá apresentar uma formação pautada em princípios morais, éticos, políticos, pedagógicos, científicos, e técnicos a partir de uma formação ampla, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo (ExNEEF, 2010, p.13).

A proposta de Licenciatura Ampliada traz como matriz científica a história do homem e da natureza para que possamos compreender como o homem se

tornou homem e como a sociedade se desenvolveu até os dias de hoje. É a partir desta compreensão que poderemos ter elementos suficientes para entender como a Educação Física se desenvolveu até os dias de hoje. Nesta perspectiva, o currículo deve dar condições para que o aluno constate, interprete, compreenda e explique a realidade social (ExNEEF, 2010, p.13).

Compreender o trabalho do professor de educação física pautado no caráter de desconstrução da ideologia dominante implica pensar o currículo como espaço político. Neste sentido, a formação de professores deve ser orientada por um método de apreensão, explicação e transformação da realidade, o materialismo histórico dialético, onde a realidade é analisada a partir do acirramento da luta de classes, que implica em desdobramentos para a educação, ciência e tecnologia, as quais precisam ser acompanhadas cotidianamente pela prática pedagógica do professor. Taffarel (2012, p. 106-107) orienta que esta estratégia educacional indica:

[...] perspectivar o ensino e a pesquisa em relação ao “contemporâneo”, que não é, infelizmente, o progresso científico e tecnológico chegando a todos [...] a formação de professores necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica, contemporânea, que se manifesta nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da educação e do esporte.

Falcão (2004), Dias e Teixeira (2011), Cruz (2011) e Taffarel (2012) esclarecem que uma formação que vise a superação do modo de produção atual precisa voltar-se para os interesses da maioria da população, com vistas a consolidação de um projeto histórico claro que sirva como base de orientação para o projeto político pedagógico de um curso.

Desta forma, Dias e Teixeira (2010) afirmam que apenas alterações curriculares pontuais não darão conta de resolver as contradições colocadas pela sociedade capitalista, em especial, no setor educacional. Portanto, para uma

articulação substancial entre propostas educacionais e projetos históricos de longo alcance, a categoria 'trabalho' precisa ser tomada como princípio educativo, já que o mesmo é considerado dimensão fundante do ser social, logo, pressuposto essencial para a construção de um novo projeto de formação humana.

Por meio do trabalho, homens e mulheres estabelecem relações, construídas diariamente na sua relação com a natureza e consigo próprio [...] O trabalho fez o homem, ou seja, o processo de hominização não é algo natural, mas histórico que expressa o desenvolvimento do ser social (CRUZ, 2011, p 30).

Portanto, entender o trabalho como inerente à vida humana implica discutir como o ser humano, especificamente por meio do seu corpo, inseriu-se na sociedade e no mundo do trabalho, vendendo sua força de trabalho de maneira a “reproduzir formas específicas para servir às necessidades do sistema” (CRUZ, 2011, p. 32).

Nesse sentido, Taffarel et al (2006) elucida que a Educação Física se apresenta como setor produtivo de um trabalho não material, pois o produto do referido componente curricular é a 'aula', que é consumida no ato da produção, a qual em si não possui um valor de uso. Todavia, atualmente, a lógica capitalista estabelecida apresenta valor de troca, tornando a aula, enfim, uma mercadoria.

Desta forma, se o sentido é defender o posicionamento a favor da emancipação do ser humano. Em contraposição à alienação gerada no seio do sistema capitalista, a formação de professores de Educação Física precisa se vincular a um projeto de formação humana que conceba o homem como produtor e reproduzidor de seus meios de vida, e, por conseguinte, das alterações do meio que o cerca, no sentido histórico, cultural, social e material, em que o

trabalho se estabelece como mediador da construção cultural de um povo (TAFFAREL et al., 2005).

A defesa intransigente de outras bases para a formação humana é colocada de maneira recorrente através do debate sobre a fragmentação da formação em Educação Física. Os defensores da formação ampliada contra argumentam o discurso veiculado pelos apologistas da fragmentação da formação, fundamentados no fundo que expressa tal ação: a negação de conteúdos socialmente relevantes para o fortalecimento da luta de classes na perspectiva dos trabalhadores, como bem pontuam Dias e Teixeira (2010, p. 190-196).

[...] a fragmentação da formação aponta, na formação dos bacharéis, assim como na formação dos licenciados, para a redução de conteúdos, o que fragiliza a formação [...] não se justifica cientificamente e nem se justifica por entender o interesse dos trabalhadores da área [...] coloca estudante contra estudante e trabalhador contra trabalhador, o que divide a categoria enfraquecendo seu poder na luta de classes.

Por isso, ao invés da predominância de um conhecimento fracionado, a Cultura Corporal é defendida como direito inalienável para uma formação ampliada, expressando as relações corporais constantes entre o homem e a natureza de forma dialética, ambos em processo de construção e transformação, objetivando a superação do processo alienado.

4 Resultados e discussões

De um modo geral, foi possível constatar o desconhecimento sobre o assunto por parte dos alunos, evidenciando a não compreensão dos mesmos quanto ao porquê da divisão do curso. Este desconhecimento acarreta na falta de

um posicionamento claro acerca do assunto, pelo motivo de que não tiveram acesso a discussões a respeito da formação durante a sua graduação.

Foi possível constatar com a análise dos dados que 84,4% dos entrevistados colocaram que são a favor de uma formação única do curso de Educação Física, em quanto 15,6% dos entrevistados se posicionaram a favor da divisão do curso de Educação Física. Porém, a grande maioria declara que não tem conhecimento sobre o assunto, pois não teve acesso a ele durante a sua graduação. Constatamos, portanto, que o entendimento dos mesmos sobre questões que envolvem a formação do professor em Educação Física é limitado, e, conseqüentemente o seu posicionamento sobre a própria formação também é restrito.

Os posicionamentos de 'a favor' ou 'contra' a divisão são pautados nos problemas do dia a dia da formação, como também pelo conhecimento das dificuldades da atuação no mercado de trabalho que, em seu entendimento, a divisão do curso torna-o mais difícil. É visível a falta de uma posição mais elaborada por parte dos alunos a partir do resultado dos questionários, resultado da falta de conhecimento da história do processo da divisão, da própria legislação, bem como, da existência de outras possibilidades para a formação. Entendemos que o conhecimento sobre estes aspectos proporcionaria uma visão mais crítica por parte dos alunos referente à formação do CEFD e, conseqüentemente, uma visão mais ampliada sobre as possibilidades de lutas, por parte destes, no processo de qualificação da formação em Educação Física.

Considerações finais

Analisando os resultados, foi possível constatar que o CEFD/UFSM não dá aos seus alunos a oportunidade de debater sobre a divisão do curso em

Licenciatura e Bacharelado até chegar ao ponto onde a proposta de unificação da Educação Física da Licenciatura Ampliada seja exposta para os mesmos.

[...] Para garantir às gerações futuras a apropriação do saber historicamente construído, precisamos de formas sistematizadas de relações de ensino- aprendizagem e, na Educação Física, o trato com o conhecimento da cultura corporal não é diferente, isso, inclusive, simboliza a atuação e função social do professor da área (FALCÃO, 2004; TAFFAREL et al., 2006; CRUZ, 2011; TAFFAREL, 2012).

Concordando com isso, é visto que a formação dividida fragmenta o conhecimento e traz muitos prejuízos aos acadêmicos do curso de Educação Física, dificultando o acesso dos mesmos a todas as áreas e, muito mais grave que isso, fazendo com que o acadêmico entre em conflito de classe com os seus pares/colegas, distanciando-se da construção de uma formação crítica, que permita ao acadêmico que ele seja o sujeito da sua própria formação, como traz FUCHS (2016),

[...] Esta proposição está calcada por concepções de ser humano e mundo divergentes daquelas pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação física que visam uma formação voltada às demandas do capital. Nesta proposta já está voltado os olhos para um ser humano que seja sujeito de sua formação e da transformação do mundo em que vive, que não sejam apenas lapidados para as demandas de mercado [...].

Os entrevistados nos expõem as suas interpretações de como entendem a formação e como pensam que ela deveria ser norteada. Isso faz com que possamos, cada vez mais, fomentar esta discussão, trazendo elementos que nos façam refletir sobre as razões e relevâncias da formação unificada, já mencionada

neste estudo, torna-se uma grande e rica possibilidade para que possamos ter um ensino de qualidade e que forme seres pensantes e críticos ao sistema do capital.

Referências

CRUZ, A. C. S. O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura - bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIII, n. 36, p. 26-44, jun. 2011.

DANTAS, E. H. M. **FITNESS**: A ecologia do corpo. Niterói: universidade federal fluminense, 1994.

DIAS, F. B. M.; TEIXEIRA, D. R. Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 184-201, dez. 2010.

ExNEEF, Educação Física é uma só: Pela revogação das atuais diretrizes. Rio Grande do Sul, 2009.

ExNEEF, Educação Física é uma só: Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Rio de Janeiro, 2012.

FALCÃO, J.L.C. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2004.

FUCHS, M. **As Reestruturações Curriculares do CEFD UFSM**: A história não Contada. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 15 de março de 2016.

MOURA, E; FIRMINO, T. **MNCR**: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho. Feira de Santana: Editora UEFS, 2012.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física. Campanha Nacional pela revogação das atuais. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Porto Alegre, 2010.

SOUZA, M.; FUCHS, M.; RAMOS, F. Diretrizes Curriculares Nacionais e o Processo de Formação de Professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. In: **Motrivivência** v. 26, n. 43, p. 17-29, dez/2014.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

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

TAFFAREL, C. N. Z. **Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão**: antagonismos e contradições da prática social. Movimento, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 43-51, ago./dez., 1997.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A EXPOSIÇÃO ORAL: ENSINO DE GÊNEROS ORAIS, FORMAIS E PÚBLICOS

Jocyare Souza*

Resumo: Acredita-se, tal qual os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), que há gêneros mais e menos recomendados para o espaço escolar. Na maioria dos casos, a exposição oral sustenta a prática de não ser foco do ensino, sendo praticada, sem que, muitas vezes, o trabalho didático que aborde suas especificidades tenha sido operacionalizado. O presente trabalho cujo tema tratou ‘A exposição oral: ensino de gêneros orais, formais e públicos’ pautou-se, principalmente, em estudos realizados por Mesquita (2011) e Marcuschi (1986; 2001) que sustentaram nossa hipótese de que os alunos não reconhecem a exposição oral como um gênero específico cujas formalidade e funcionalidade precisam atender padrões previamente definidos. Desse modo, entende-se que a exposição oral, um dos principais gêneros orais que circulam em contexto escolar/acadêmico, deve ser trabalhada em sala de aula como forma de preparar o aluno para situações em que tenha de tratar de determinado tema perante um público.

Palavras-chave: Exposição Oral. Fala. Escrita. Ensino.

THE ORAL EXPOSURE: TEACHING OF ORAL, FORMAL AND PUBLIC GENES

Abstract: It is believed, as the National Curriculum Parameters - PCN - (BRASIL, 1998), that there are more and less recommended genres for the school space. In most cases, the oral presentation sustains the practice of not being a focus of teaching, being practiced, without, often, the didactic work that addresses its specificities has been operationalized. The present work, whose theme dealt with 'Oral exposition: teaching of oral, formal and public genres', was mainly based on

* Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado I e II em Linguística – IEL/UNICAMP. Professora do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino - Universidade Vale do Rio Verde/UninCor. E-mail: prof.jocyare.souza@unincor.edu.br

studies by Mesquita (2011) and Marcuschi (1986; 2001) that supported our hypothesis that students did not recognize oral exposure as a specific genre whose formality and functionality need to meet previously defined standards. Thus, it is understood that oral presentation, one of the main oral genres that circulate in a school / academic context, should be worked in the classroom as a way to prepare the student for situations in which he has to deal with a given subject before an audience.

Keywords: Oral Exposure. Speech. Writing. Teaching.

Considerações iniciais

É preciso que se retome o princípio básico de que falar bem é um dom natural. O questionamento iminente - falar bem em público é privilégio de algumas pessoas? - é, na verdade, buscar respostas para dúvidas que os acadêmicos se colocam sobre o real potencial de todas as pessoas de poder falar em público.

Marcuschi (2001) evidencia as especificidades da fala enquanto registro da língua e defende a necessidade de se refletir sobre o papel da oralidade tanto nos contextos corriqueiros de uso da língua quanto em contextos formais de ensino. Para o autor, a "oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso" (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Ao discutir esse tema, a maioria das pessoas procura uma espécie de desculpa para suas deficiências de comunicação, pois se apenas alguns poucos privilegiados nasceram dotados para falar bem, elas, as excluídas pela natureza, estão a salvo das possíveis críticas e tranquilas com sua consciência. Afinal, nada poderiam fazer para mudar o destino que já lhes fora determinado.

Há de se desconstruir, no espaço acadêmico, essa premissa. Além de cursos que objetivam esse treinamento, práticas sociais são eficazes para aqueles que,

desde jovens, aproveitam as oportunidades e desenvolvem sua comunicação: por tentativas, errando e acertando aprendem a fazer apresentações eficientes. Outros, entretanto, na grande maioria dos casos, ou não encontraram circunstâncias favoráveis para se desenvolver ou preferem se resguardar e não utilizam as chances que surgem. Ocorre que errar enquanto se é jovem talvez não traga consequências para a imagem do orador aprendiz, mas ao constituir um ‘lugar social do dizer’ que lhe exija a eloquência, a exemplo do espaço acadêmico, não desenvolver competências que favoreçam o falar em público poderá comprometer posições duramente conquistadas ou interromper uma trajetória em ascensão.

1 A exposição oral enquanto objeto de ensino

Diante de uma realidade de desprestígio da fala, ainda muito presente na Academia, propomos que a exposição oral deva ser tratada como objeto de ensino, uma vez que práticas frequentes de expressão oral, a exemplo do gênero seminário dentre outros, ocupam lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Na maioria dos casos, a exposição oral vem de uma longa tradição: é constantemente praticada, sem que, muitas vezes, o trabalho didático tenha sido efetuado e sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula. A exposição oral é, sem sombra de dúvidas, a atividade mais frequentemente mencionada pelos professores quando se propõe práticas que visem o desenvolvimento do domínio da oralidade; no entanto, a exposição oral enquanto atividade tradicional na Academia permanece, na grande maioria das vezes, sendo tratada empiricamente, sem os cuidados específicos que lhe cabe.

Reconhece-se, assim, que a exposição oral representa uma importante ferramenta de transmissão de diferentes conteúdos: a exploração de referências

bibliográficas diversas em suportes múltiplos, a seleção, nas mais variadas fontes, das informações em função do tema assim como do objetivo previsto e, por fim, a elaboração do acervo de dados a fim de fundamentar a apresentação oral constitui um primeiro nível de intervenção didática ligado ao conteúdo. No que tange à etapa do aspecto comunicativo, a exposição oral permite ao expositor construir e exercer o papel de especialista, uma vez que este gênero particulariza-se por constituir-se de características que o definem monologal, necessitando, por parte do orador, de um trabalho importante de planejamento, de antecipação e de estudo das peculiaridades do seu público-alvo.

Em suas etapas de produção, a exposição oral se faz valer do processo de retextualização. A retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro texto. Trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem. Esse processo envolve operações de escolhas linguísticas e da maneira como se deseja produzir o texto verbal - oralmente ou por escrito - envolve etapas que se constituem:

- **Da fala para a escrita**

Por exemplo: a reelaboração de uma entrevista oral para uma entrevista impressa.

- **Da fala para a fala**

Por exemplo: a transformação de uma conferência em inglês para tradução simultânea em português.

- **Da escrita para a fala**

Por exemplo: a refacção de um esquema escrito para uma exposição oral

- **Da escrita para a escrita e, finalmente, para a fala**

Por exemplo: a reescrita de um livro para um resumo escrito para apresentação em *slides*.

As atividades de retextualização não são mecânicas; ao contrário, são rotinas usuais com as quais lidamos o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para Marcuschi, "toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra" (MARCUSCHI, 1986, p. 48). São inúmeros os exemplos de eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas. A retextualização enquanto processo imprescindível da exposição oral deve ser vista como fato de nossa vida diária, podendo ocorrer, conforme exposto, de maneira bastante diversificada.

A retextualização deve ser trabalhada com base em propósitos muito bem definidos pelo professor, que não deve se esquecer de que a língua não se restringe à modalidade escrita. A constatação de que os gêneros orais ainda são pouco estudados significa que a oralidade ainda é um registro da língua subestimado de nosso conhecimento e que, portanto, não precisa ser aprendido e/ou ensinado, como acontece com a escrita. Ao ser trabalhada na sala de aula, a exposição oral deve primar por competências que possibilitem ao aluno habilidades linguísticas que favoreçam seu falar em público. Dolz e Schneuwly defendem que cabe ao professor

preparar os alunos para o domínio da língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.49).

Sendo o texto a intenção primeira da exposição oral, há de se retomar os

princípios da Retórica - Retórica Clássica e Retórica Moderna. Princípios estes significados não no seu sentido pejorativo - em que o texto (texto retórico) é tomado como vazio, desnecessariamente enfeitado, cheio de expressões e frases de puro efeito -, mas como recurso lógico fundamental de persuasão e convencimento (Retórica Clássica), conhecendo o público a que se destina a mensagem (Retórica Moderna).

A maneira mais explícita de fazermos ecoar o poder das palavras está no modo como as empregamos no discurso, na maneira como trabalhamos a *elocutio* (elocução). Em sentido técnico, a elocução é a redação do discurso retórico. Mais do que uma questão estilística, envolve o tratamento da língua em sentido amplo, abrange o plano da expressão e a relação forma e conteúdo: a correção, a clareza, a adequação, a concisão, a elegância, a vivacidade, o bom uso das figuras com valor de argumento (FERREIRA, 2010, p. 63).

A oratória, estimulada pelos princípios da retórica, fornece uma maior autonomia do sujeito em relação à sociedade que o circula; ou seja, uma das principais funções da arte do bem falar (oratória) é ensinar o indivíduo a identificar seu querer e exercê-lo, a conquistá-lo junto aos grupos dos quais participa, inclusive, a comunidade escolar/acadêmica. Configura-se, assim, em uma ferramenta interessante para que o trabalho com os gêneros orais cumpra seu papel determinado pelos PCNS: formar um cidadão.

O princípio norteador da exposição oral deve, dentro dessa concepção, tomar o texto enquanto processo de interação autor/orador e público-alvo. O que se deve evidenciar, ao ter como proposta a realização de práticas que utilizem o gênero exposição oral, é: enquanto orador, o que eu preciso dizer para causar o efeito desejado em meu público-alvo?

Dessa forma, chamamos a atenção para o que comumente acontece na Academia - para atender a universalização do ensino básico, os programas de

redação incentivaram uma discutível padronização do texto, contentando-se em formar cidadãos que soubessem expressar-se de maneira mais ou menos organizada e agradável, observados os preceitos da norma culta do idioma. Infelizmente, deixou-se de falar na adequação do texto a um determinado público, ou de se levar em conta o efeito que o autor espera obter. Segundo essa teoria equivocada, a única pergunta que deveria passar pela mente do autor/orador seria o que eu quero dizer e jamais o que eu preciso dizer para causar o efeito desejado em meu público-alvo.

2 O ensino eficaz de gêneros orais

A fala é um aprendizado natural. Todos nós, em condições normais de desenvolvimento, aprendemos a falar.

Na escola, esse aprendizado é subestimado. Apenas na Educação Infantil e séries iniciais se estimula a criança a aprender a identificar os objetos mais importantes e a construir frases que traduzam o que pensam. Se esse aprendizado continuasse de forma sistemática por todos os níveis escolares, com prática de leitura em voz alta, apresentações de improviso sobre diferentes temas, exposições planejadas de assuntos debatidos na imprensa ou de matérias escolares, todos, sem exceção, desenvolveriam suas habilidades para falar em público.

Esse despreparo se evidencia em momentos de apresentação oral, quando, na sua grande maioria, o expositor perde sua espontaneidade e muda sua forma de ser, agindo de maneira diferente - a postura fica enrijecida, os gestos são executados com movimentos mecânicos, os olhos mostram aquele brilho de distanciamento, a voz adquire tom solene, o vocabulário é contaminado por expressões que até então só haviam sido encontradas no dicionário, mas nunca usadas para falar. Fica artificial, inseguro e o resultado de maneira geral é muito

deficiente.

Reinaldo Polito (2009) defende que o domínio de técnicas verbais, gestuais e comunicacionais possibilita ao expositor evidenciar potências significativas pela palavra. A prática de gêneros orais e o entendimento de suas especificidades possibilitarão ao aluno-expositor habilidades que o tornarão mais seguro e confiante; quanto mais prática, mais experiência e muito melhor a qualidade da sua exposição: as palavras conhecidas, usadas nas suas conversas normais fluirão espontaneamente; a postura será correta, sem rigidez; os gestos identificarão e enfatizarão as informações importantes e estarão prontos para esclarecer as mensagens que foram apenas subentendidas. O olhar treinado do expositor alcançará os ouvintes e, dificilmente, se mostrará distante.

O ensino de gêneros orais deve priorizar que a fala tenha características próprias de uma apresentação em público como

a) Impostação da voz: que consiste em aumentar um pouco o volume da voz, para demonstrar seu envolvimento e interesse pelo assunto. Importante saber projetar adequadamente a voz no ambiente em que ocorrerá a apresentação. É no bom uso da voz que reside a habilidade de colocar sentimento no discurso, afirmando ou prolongando a sílaba tônica de uma palavra; esse recurso pode gerar a sensação de segurança para o expositor e, conseqüentemente, para quem o ouve;

b) Ritmo: defendemos que a velocidade e a articulação das palavras devem se pautar em técnicas próprias e ser um dos principais aspectos trabalhados. É muito comum ver pessoas que falam em ritmo acelerado, e que por isso passam uma sensação de desespero em quem está assistindo ou dialogando com elas. Ao lado do problema da fala apressada, também há aquele que fala extremamente devagar e que, com meia hora de palestra, metade de seu auditório está dormindo. A boa articulação das palavras é um ponto fundamental dessa técnica: falar as palavras por inteiro e claramente, transparece segurança e, sobretudo,

valoriza o bom domínio da língua. Procurar deixar as pausas mais acentuadas favorece para que os ouvintes percebam melhor a importância das informações, tenham condições de refletir sobre elas e aumentem a expectativa sobre o que virá na sequência.

c) Respiração: Mediante a técnica de respiração, o expositor consegue evitar o esforço ao falar. Alguns ficam roucos devido ao uso excessivo das pregas vocais. Na maioria dos casos, isso ocorre porque o expositor tenta elevar sua voz por meio do esforço da região da garganta quando, na verdade, para falar mais alto o ideal seria soltar mais ar ao articular as palavras.

O ensino de gêneros orais deve priorizar, também, o desenvolvimento de ferramentas para o combate à timidez durante uma apresentação em público:

a) Postura: distribuir de maneira elegante o corpo sobre as duas pernas, sem rigidez. É imprescindível para o expositor ter uma postura harmônica. Isto é: pés alinhados com os ombros, joelhos encaixados, curvatura da coluna reta e ereta, ombros alinhados na horizontal etc. Mesmo antes do expositor ter dito uma só palavra, os ouvintes formam impressões a respeito dele pela maneira como ele entrou no recinto e, principalmente, pela adequação ou não de sua roupa. Nunca se apresentar de maneira humilde, tampouco arrogante.

b) Expressão corporal: a expressão corporal precisa ser coerente e harmoniosa com o conjunto da comunicação; precisamos aprender a usar bem o corpo para falar a partir dele. Movimentar-nos com frequência eventual sobre o espaço que nos concederam, dando a esse movimento um 'sentido de tribuna', sempre com objetivos determinados – ou para quebrar a monotonia da exposição, ou para dar ênfase e destacar informações importantes, ou para envolver setores da plateia e evitar que dispersem;

c) Gestos: Gestos energéticos, suaves ou nulos devem estar em harmonia com o volume, tom e a inflexão da voz. Tornar os gestos e sua fisionomia mais expressivos, para corresponder ao maior volume da voz e obter mais harmonia

entre os diversos aspectos da comunicação;

A eloquência do expositor vai sendo conquistada à medida que procedimentos importantes denotem habilidades como:

a) ser capaz de colocar-se sempre na condição de ouvinte, procurando compreender a limitação, a experiência e a expectativa de outrem;

b) ser capaz de tornar-se exemplo, fazendo com que suas palavras encontrem sempre, o tempo todo, respaldo nas suas atitudes e ações;

c) ser capaz de ilustrar e exemplificar a apresentação com leituras complementares, denotando cultura, aprimoramento, conhecimento diversificado;

d) ser capaz de realizar leitura analítica e síntese advindas do exercício constante de técnicas de resumo, escrita e reescrita de textos.

Na fase de aprendizado não convém, ainda, que o expositor se preocupe com a elegância e a beleza da comunicação – nessa fase só interessa adquirir segurança, objetividade e clareza. É de muito bom tom que ao início da exposição se cumprimente com simpatia e não apenas para cumprir um ritual de obrigação; é sábio atentar-se para o exórdio adequado – esse indicará o grau de formalidade que deverá assumir. A introdução planejada com antecedência pode se valer de artigos recentes de jornais e revistas – ou assuntos veiculados pela internet - que guardem relação com a mensagem que deseja transmitir.

3 Finalidade e estrutura do gênero exposição oral

Para tratarmos das especificidades do gênero exposição oral, tomaremos a discussões propostas por Mesquita (2011). Segundo a autora, questão com a qual concordamos, ainda há uma precariedade no trabalho com os gêneros orais, em sala de aula, pelo professor. No entanto, dentre os gêneros orais utilizados, a exposição oral ocupa lugar privilegiado no universo escolar/acadêmico,

concorrendo com os principais gêneros escritos.

Comumente, o professor se apropria do gênero exposição oral para submeter os alunos à avaliação de determinado conteúdo e, na maioria das vezes, descuida-se do preparo desse aluno para o uso eficaz desse gênero oral. Observações de Mesquita revelaram que “os alunos, apesar de terem tido contato com esse gênero ao longo de toda a sua trajetória escolar, desconhecem as suas especificidades; para eles, exposição oral são, simplesmente, momentos que têm para falarem como quiserem sobre o que o professor solicitou” (MESQUITA, 2011, online).

Assim como é rotineiro, em sala de aula, o trabalho que enalteça as características que identificam esse ou aquele gênero escrito, há de se ter um cuidado com a exposição oral, a fim de que o aluno saiba usar a língua falada em situações não corriqueiras, que exigem a adoção do padrão formal e culto da língua. Essas especificidades, segundo Dolz et al. (2004a), devem cumprir algumas etapas ou dimensões ensináveis: i) fase de abertura; ii) introdução ao tema; iii) apresentação do plano da exposição; iv) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; v) recapitulação e síntese; vi) conclusão; vii) encerramento.

O que defendemos, aqui, é de que haja um planejamento e uma operacionalidade no ensino dos gêneros orais, mais especificamente do gênero exposição oral por parte do professor; em quaisquer níveis escolares, o aluno deve ter habilidades que lhe favoreçam usar, competentemente, o gênero exposição oral. Dessa forma, para que não se reduza ao uso comum da língua, como acontece numa conversa informal qualquer, torna-se imprescindível apreender as características formais e funcionais do gênero exposição oral, ou seminário, atentando-se para sua aplicabilidade. A exposição oral, ou seminário, deve ser, pois, entendida como um

Discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou

descrevendo-se ou, ainda, explicando-se algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada. Trata-se de um gênero público pelo qual um expositor especialista faz uma comunicação a um auditório que se dispõe a ouvir e aprender alguma coisa sobre o tema desenvolvido (COSTA, 2008, p. 97).

A exposição oral regulamenta itens fundamentais como o ensino (proposto pelo expositor), a aprendizagem (direcionada ao auditório) e o aluno-expositor (especialista, autoridade para dizer sobre algo). O aluno-expositor detém o papel centralizador e, ao assumir o lugar de autoridade do saber, deve ter maturidade cognitiva para interrogar-se sobre a organização e a transmissão do conteúdo e conhecimento.

O professor atento às tarefas que antecedem às exposições deve apresentar o gênero e suas características formais e funcionais, disponibilizando bibliografia complementar tanto sobre o tema a ser discutido quanto sobre o gênero exposição oral. E, sobretudo, preparar os alunos para que esses entendam sobre a relevância social do gênero exposição oral, sobre a responsabilidade atrelada ao fato de se colocar como especialista de determinado tema, sobre o que se espera do gênero no contexto em questão. Os grupos, ao serem divididos, devem atender a um objetivo definido previamente. Durante a exposição, o aluno, apropriado dos conhecimentos necessários sobre o gênero e sobre o tema a ser trabalhado deve ocupar o lugar central - de expositor.

O grande ganho com essa modalidade de ensino é a perda do medo de expressar-se oralmente ou em público, o desenvolvimento da autonomia e a elevação da autoestima. A deficiência apresentada pelos alunos, em sua grande maioria, tem suas raízes na má formação educacional: nossas escolas não apresentam tradição no trabalho com os gêneros orais; além de, é claro, a escola sempre preterir a escrita à fala: tornou-se convencional dar valor à produção escrita, mas não a apresentação oral. Isso é comum nas nossas escolas. No entanto, nos extramuros escolares, o domínio das técnicas de argumentação, de conversação, de

explicação, de exposição são técnicas, práticas e exercícios que se tornam vitais para a boa formação profissional como também para o aprimoramento das técnicas de vivência.

Considerações finais

A importância do trabalho eficaz com o gênero exposição oral, considerando suas especificidades teóricas e práticas, contribui para definir o domínio desse gênero assim como enaltecer a necessidade do quanto precisa ser trabalhado no meio escolar/acadêmico.

Como já dissemos, o espaço escolar/acadêmico deve formalizar o trabalho didático que se pretende desenvolver sobre o gênero exposição oral. Normas pré-estabelecidas devem definir os procedimentos do expositor a fim de que competências linguísticas trabalhadas desenvolvam habilidades de leitura, análise, escrita, oralidade, escuta específicas desse gênero de texto. A formalização do momento da exposição deve: i) se constituir de coesão temática, o texto tomado como um todo coeso; ii) apresentar de forma clara a hierarquização das ideias - as ideias primárias / as ideias secundárias; iii) possibilitar a exemplificação a fim de contemplar a realidade do público-alvo a que se pretende atingir; iv) constituir-se de retomadas elucidativas a fim de favorecer a compreensão lexical.

Deixamos clara nossa posição de que o gênero exposição oral tem lugar de destaque na organização dos conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais, logo deve ser tomado enquanto objeto de ensino complexo que solicita um grande número de conhecimentos teóricos e práticos.

Referências

COSTA, S.R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim et al. **A exposição oral**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Linguagem e Ensino).

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MESQUITA, E. M. C. **A exposição oral no universo acadêmico**. Anais do SILEL. Vol. 2, Nº 2, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso em Março de 2019.

POLITO, R. **Assim é que se fala: Como organizar a fala e transmitir ideias**. São Paulo: Saraiva 2009.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

BNCC E EDUCAÇÃO FÍSICA: DO HOMEM PRIMITIVO AO MECÂNICO

Adelina Lorensi Prietto*

Gilmar Belitz Pereira Junior**

Gislei José Scapin***

Leandra Costa da Costa****

Resumo: Este estudo tem o objetivo de conhecer a história da Educação Física e assim sendo, elucidar quais mudanças houveram ao longo do tempo e a sua relação com a implementação da nova BNCC. Procuramos realizar um trabalho de cunho qualitativo do tipo revisão narrativa de literatura, onde foi possível fazer um levantamento sobre os respectivos assuntos elencados durante o estudo proposto. Os resultados mostraram uma precarização na área da Educação Física, a partir de uma transformação do trabalho até a nova BNCC, resultante da implantação da política Neoliberal nas escolas e nas discussões sobre educação e seu eixo norteador.

Palavras-chave: Educação Física. Historia. Escola. BNCC.

BNCC and Physical Education: From primitive man to mechanic.

Abstract: This study aims to know the history of physical education and thus, elucidate what changes have occurred over time and their relationship with the implementation of the new BNCC. We attempted to perform a qualitative work such as narrative literature review, where it was possible to make a survey about the respective topics listed during the proposed study. The results showed a precariousness in the area of physical education, from a transformation of the

* Especialista em Educação Física Escolar, UFSM. E-mail: adelina_prietto@hotmail.com

** Graduado em Educação Física Bacharelado, UFSM. E-mail: gilmarbelitz@gmail.com

*** Especialista em Educação Física Escolar, UFSM. E-mail: gjscapin@gmail.com

**** Doutora em Educação, UFSM. lcostadacosta@hotmail.com

work to the new BNCC, resulting from the implantation of Neoliberal politics in schools and discussions about education and its guiding axis.

Keyword: Physical Education. History. School. BNCC.

Introdução

A educação é hoje um objeto de múltiplos interesses, encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, consequências de um modelo de produção capitalista que influencia diretamente nas políticas públicas educacionais, tornando a oferta da educação para todos um desafio, mas também a garantia da qualidade desta oferta, voltada para uma sociedade de direitos, mais justa e democrática.

Este estudo tem o objetivo de conhecer a história da Educação Física e assim sendo, elucidar quais mudanças houveram ao longo do tempo e a sua relação com a implementação da nova BNCC.

O garimpo de recortes históricos para exemplificar como a Educação Física se formou em quanto área, e, como ela está sendo tratada dentro da nova perspectiva de ensino, proposta pela nova Base Nacional Comum Curricular. Acarreta num movimento de diluir o conhecimento dos estudantes, condensando o pensamento dos mesmos ao interesse do capital, que nada mais é, que ao invés de possibilitar um ensino crítico e formador do ser social, encaminha-se para um ensino obsoleto e mecanicista, que apenas gerará mão de obra rápida e fácil para os grandes senhores.

1 Metodologia

O estudo foi desenvolvido através de um trabalho qualitativo do tipo revisão narrativa de literatura onde faremos a pesquisa a partir de recortes

históricos sobre o surgimento da Educação Física, até a análise da nova Base Nacional Comum Curricular, que foi aprovado em abril de 2018.

A “revisão narrativa” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. (MATTOS, 2015)

A proposta de uma BNCC (BRASIL, 2014) – aparentemente, mais uma dentre tantas já aprovadas e postas em prática na história educacional brasileira – tem a sua gênese na Lei 13.005/2014 na sua primeira versão, que estabeleceu o “Plano Nacional da Educação”, cuja ideia motriz era a de recolocar em pauta o projeto de uma base curricular em termos “nacionais” e “comuns”.

2 História da educação física

A atividade física está presente no mundo desde os primórdios da humanidade. O ser humano pode ser considerado uma raça ativa por natureza, pois os nossos ancestrais utilizavam o corpo como meio de subsistência. Com o surgimento das primeiras comunidades organizadas, o homem passou por muitas mudanças de hábitos que o fizeram abdicar de atividades que supriam essa necessidade fisiológica de estar sempre ativo. Assim, como consequência do novo modo de vida, o ser humano passou a se dedicar à outras atividades cotidianas.

A necessidade de defender suas terras, seus suprimentos e sua comunidade fez com que o homem se preparasse para confrontar outros seres humanos surgindo, assim, os princípios da guerra. Para Marinho (1971), durante séculos, os princípios das civilizações e a preparação do homem para a vida,

tiveram que passar por fundamentos guerreiros e, desta forma, a relação da sociedade com a Educação Física ficou centrada nesse contexto.

A mais antiga notícia sobre atividade física em terras brasileiras data o ano de sua descoberta, 1500. Tal fato se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha, que em uma de suas cartas, relata indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português (RAMOS, 1982). Segundo Ramos (1982), esta foi certamente a primeira aula de ginástica e recreação relatada no Brasil.

De modo geral, sabe-se que as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período do Brasil colônia, estavam relacionadas a aspectos da cultura primitiva. Tendo como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, etc.), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações, etc.) (GUTIERREZ, 1972).

Posteriormente, ainda no período colonial, criada na senzala, sobretudo no Rio de Janeiro e na Bahia, surge a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica que era praticada pelos escravos (RAMOS, 1982). Desta forma, podemos destacar que no Brasil colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representaram os primeiros elementos, que mais tarde viriam a influenciar a Educação Física no Brasil.

A Educação Física no Brasil república pode ser subdividida em duas fases: a primeira remete o período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase, configura o período após a Revolução de 1930 até 1946. Na primeira fase do Brasil república, a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e a incluir a Ginástica na escola (BETTI, 1991).

Além disso, ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1982). No entanto, é a partir da segunda fase do Brasil república, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque perante aos objetivos do governo. Nessa época, a Educação Física é inserida na constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (RAMOS, 1982).

Na intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (gímnicos). Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo) (DARIDO E RANGEL, 2005).

O higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anatomofisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira. No Período que compreende o pós 2ª Guerra Mundial, até meados da década de 1960 (mais precisamente em 1964, início do período da Ditadura Brasileira), a Educação Física nas escolas mantinham o caráter gímnico e calistênico do Brasil república (RAMOS, 1982).

Com a tomada do Poder Executivo brasileiro pelos militares, ocorreu um crescimento abrupto da Educação Física no sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar (DARIDO E RANGEL, 2005). Segundo Castellani Filho (1998), o decreto lei nº 705/69 (BRASIL, 1969), tinha como propósito político favorecer o regime militar, desmantelando as mobilizações e o movimento estudantil que era contrário ao regime militar, uma vez que as universidades representavam um dos principais pólos de resistência a esse regime.

Durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física, foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos (DARIDO E RANGEL, 2005).

Fuchs (2016), traz no seu estudo a influência da crítica dentro da Educação Física que se deu na década de 80 e quando professores provindos da Alemanha, trouxeram a ideia da escola aberta. Com essas ideias novas, acarretou-se em um debate que não havia pelo fato da área da Educação Física estar centrado na lógica biologicista. Iniciaram-se movimentos que vieram a influenciar todos os debates feitos sobre a área desta concepção. É possível elencar a participação de Celli Taffarel e Elenor Kunz, que foram participantes no desenvolvimento da abordagem crítica superadora e crítica emancipatória, respectivamente.

3 BNCC e a escola neoliberal

Ao analisarmos as discussões acerca da implementação de uma nova BNCC, podemos ter o panorama do que vem sendo a relação do capital com o ensino brasileiro, dentro disso é possível ver a diferenciação na elaboração dos três documentos, e as mudanças que ocorreram desde a primeira versão do mesmo. A mudança se dá a partir da inserção das políticas neoliberais, que vão de encontro aos interesses do mercado, esvaziando o conteúdo e desvalorizando a mediação do professor.

Em face do exposto no documento preliminar da Base, a inserção da Educação Física na área da Linguagem e a sua compreensão como linguagem significa uma incoerência e um retrocesso histórico sem precedentes para a área, visto que ao contrapor-se ao paradigma da aptidão física, tem orientado-se por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor (DUARTE,2004).

Não basta efetivar uma contraposição ao paradigma da aptidão física, mas também saber como fazê-lo, sendo que da forma proposta pela documento, não agrega em nada a discussão de superação deste paradigma, apenas muda a perspectiva para pior, contando que dificulta a mediação do professor e a elaboração do programa de conteúdos.

Não é possível pensar em democratização do ensino, tendo uma escola distante de seus alunos: uma escola que se volta a apenas cumprir suas obrigações de repassar os conteúdos de forma não crítica, não é capaz de seguir os preceitos da legislação que a rege.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA, 2007, p. 20).

Tal fator se agrava ainda mais quando temos uma política de seleção de conteúdos curriculares pautada em interesses de grupos, sobretudo dos setores privados, que só consideram a educação na perspectiva do mercado, sem considerar todas as dimensões envolvidas nos processos educacionais. Uma das consequências disso, segundo Limaverde (2015) é que:

A homogeneização acaba por pasteurizar o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo. Nesse aspecto de falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes. (p. 89).

A escola necessita, pois, dessa autonomia, que não significa, como já foi dito anteriormente, total independência, mas de uma autonomia relativa, como afirma Barroso (2006), capaz de considerar as demandas do sistema, mas qualificando a escola como livre também para fazer suas próprias escolhas.

A educação existe dentro de um processo de conhecimento do homem, como é colocada em:

A existência da educação se firma no inacabamento do ser humano que está no mundo, com o mundo e com os outros, para se humanizar, para ele encharcar de sentido o processo de conhecimento. A realidade precisa ser pesquisada, desvelada, para ser transformada. A educação existe e se faz porque nascemos incompletos e somos educáveis, somos sujeitos políticos e pedagógicos. (BRANDÃO, 1985; FREIRE, 1983; GADOTTI, 1981).

Já afirmava Brandão (1985): *ninguém escapa da educação*. Não conseguiremos encontrar uma única forma ou modelo de educação, bem como um único lugar que ela possa acontecer, ela acontece na escola, na família, na rua. A educação é moldada pela sociedade e molda a sociedade também, ela participa na construção de um modelo de homem.

Consideração finais

A organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015) segue um movimento de reorganização da educação de modo geral, bem como da Educação Física em particular. Movimento esse que se encontra num contexto social de reformas políticas, econômicas e acompanha a discussão das concepções pedagógicas de Educação Física desde meados da década de 1980. Tanto foram determinadas pelas políticas internacionais e nacionais quanto

influenciaram esta política educacional, as legislações, regulamentos que ordenam o trabalho de Educação Física.

A análise dos documentos possibilitou-nos apreender que a concepção de Educação Física se aproxima de uma perspectiva sociológica/fenomenológica, na qual se valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, ou seja, com esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública; essa perspectiva secundariza a ação do professor e, desse modo, converge com as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas advindas dos organismos internacionais.

Referências

BARROSO, João. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: AAVV. **A Autonomia das Escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 23-48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 135/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13242%3Aparecer-ces-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 23 de março de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: **O que é educação**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 23 de março de 2019.

CASTELLANI, Filho, L. **Política educacional e educação física**. Campinas Autores Associados. 1998.

DARIDO, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, J.L.C. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUCHS, M. As Reestruturações Curriculares do CEFD UFSM: A história não Contada. 2016. 103 f. Dissertação. Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 15 de março de 2016.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Educação e Comunicação)

GUTIERREZ, W. História da Educação Física. 1972.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo – **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais**- UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015, Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso em 02 de dezembro de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA,E; FIRMINO, T. MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho. Feira de Santana. Editora UEFS, 2012.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SOUZA, M.; FUCHS, M.; RAMOS, F. Diretrizes Curriculares Nacionais e o Processo de Formação de Professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. In: *Motrivivência* v. 26, n. 43, p. 17-29, dez/2014.

_____ et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-179, 2006.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA SEMIPRESENCIAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONEXÕES POSSÍVEIS

Eliane Lima Piske*

Elisângela Barbosa Madruga**

Narjara Mendes Garcia***

Resumo: O artigo apresenta o Estágio de Docência como possibilidade de conectar atividades presenciais e a distância com a utilização da Plataforma Moodle na formação de estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no extremo sul do Brasil. A escrita foi alicerçada em estudos científicos e em dados empíricos coletados durante a realização do estágio objetivando ampliar possibilidades acerca das tecnologias digitais na formação inicial de professores e das infâncias em contexto escolar. Para a análise dos dados foram utilizados os princípios da *Grounded Theory* com o apoio do *software Atlas.Ti*. Os resultados apontam que os processos formativos geracionais envolvem as tecnologias digitais na educação como uma linguagem cogente.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Tecnologias digitais. Plataforma Moodle.

* Pedagoga. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande- PPGEA/FURG. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: e.nanny@hotmail.com

** Pedagoga. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: elisangelamadruga@outlook.com

*** Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande- PPGEA/FURG. Professora do Instituto de Educação- IE/FURG. E-mail: narjaramg@gmail.com

SEMI-PRESENCE TEACHING INTERNSHIP AND DIGITAL TECHNOLOGIES: POSSIBLE CONNECTIONS

Abstract: The article presents the Teaching Internship as a possibility to connect face-to-face and distance learning activities with the use of the Moodle Platform in the formation of students of the Pedagogy course of a Federal University of the extreme south of Brazil. The writing was based on scientific studies and empirical data collected during the internship, aiming to broaden possibilities about digital technologies in teachers' initial formation and childhood in a school context. For the data analysis the *Grounded Theory* principles were used with the support of *Atlas. Ti software*. The results point out that the generational formative processes involve digital technologies in education as a cogent language.

Keyword: Teaching Internship. Digital technologies. Moodle platform.

Introdução

O estudo foi construído durante o Estágio de Docência no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde contamos com atividades presenciais e virtuais para a formação permanente dos estudantes. A realização do Estágio de Docência é um dos requisitos para a obtenção dos títulos de mestre(a) e/ou doutor(a), conforme regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Sendo assim, ampliar possibilidades acerca das tecnologias digitais na formação inicial de professores e das infâncias em contexto escolar foi o objetivo da proposta ao possibilitar a participação de acadêmicos do Curso de Pedagogia nas diversas ações propostas, de maneira a permitir maior inserção na prática pedagógica com e pelas novas tecnologias (LÉVY, 2011).

O presente Estágio de Docência na modalidade semipresencial foi desenvolvido com os estudantes com o propósito de criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a Plataforma Moodle para a formação inicial e continuada dos estudantes e a disseminação da possibilidade do uso das

tecnologias nas infâncias, especialmente nos estágios da Educação Infantil (EI). Tal iniciativa surgiu diante da problemática de um contexto escolar que ainda não acompanha a evolução da expansão do uso das tecnologias nas infâncias e, que aponta para a necessidade de iniciativas de projetos de ensino, pesquisa e de extensão direcionados para a formação dos estudantes, diante destes novos tempos e emergentes processos de educação tecnológica nas infâncias.

Num tempo de modulações, os fluxos tecnológicos ganham cada vez mais espaço e a cada novo dia é uma conexão diferente: “essa é a chamada Era da Tecnologia ou Era da Informação - e, como parte dela, somos contemplados por novos desafios, como a necessidade de uma aprendizagem que seja realmente significativa para esta geração” (LORENZONI, 2016, p. 3). As tecnologias digitais conquistam cada vez mais espaço e se tornam elementos essenciais, pois “agora, para viver, é preciso navegar” (PASSETTI, 2011, p. 136). Hoje, um dia sem internet é um tempo de caos na vida dos sujeitos e esse fato não poderia ser diferente nas infâncias, já que o dueto linguagens digitais e a formação inicial de professores e das infâncias convergem para as articulações das tecnologias as aprendizagens.

Os artefatos digitais são tão necessários quanto o ar que respiramos, as tecnologias do século XXI criam outras relações, inventam a geração digital, *cyber*, *@*, *net*, *screenagers* que “é a geração que nasce na década de 1980 e interage com controles remotos, *joysticks*, *mouses*, internet, pensam e aprendem de forma diferenciada” (ALVES, 2005, p. 33). Adjetivos que mostram que o homem é constantemente reinventado pela conjuntura da época: “a Geração Digital vem sendo associada às crianças e jovens contemporâneos provavelmente porque eles nasceram em um mundo cercado de tecnologia e possuem atração e familiaridade com os artefatos digitais que vão surgindo a cada dia” (BORTOLAZZO, 2015, p. 32). Sendo assim, não há dúvida de que os avanços tecnológicos promoveram uma mudança nas relações humanas e no acesso e

produção do conhecimento o que, não foge a educação. Não existem informações distantes! Tudo está há um *click*! Conectar é preciso para navegar!

Abordar e discutir a organização do currículo para a Educação Infantil, de maneira a contemplar as múltiplas linguagens tecnológicas foi imprescindível durante a realização do Estágio de Docência. Se tudo está ao nosso alcance, a organização do currículo ao integrar a linguagem digital deve fazer e ser parte das metodologias.

1 Caminhos metodológicos

O estudo foi realizado ao longo do ano de 2017, durante o Estágio de Docência semipresencial contribuindo com os arrolamentos para pensar a educação das infâncias com os estudantes de duas turmas da graduação, ambas no Curso de Pedagogia Licenciatura da FURG, com seis aulas semanais. Utilizamos a Plataforma Moodle da Secretaria de Educação a Distância (SEaD/FURG) já, as atividades presenciais contaram com duas aulas semanais. O Estágio de Docência ocorreu no período de março até julho na disciplina de Estágio I e de agosto até novembro de 2017 na disciplina de Atividade de Docência II.

As atividades contaram com o auxílio constante e permanente da professora orientadora, possibilidade de adquirir confiança e segurança para interagir com os estudantes. As atividades realizadas foram: reuniões semanais de planejamento e avaliação; elaboração de oficinas temáticas e material de apoio; encontros presenciais (12) com 4 horas/aula de duração cada; discussões sobre os elementos que caracterizam o estágio e a constituição do educador; investigação e pesquisa nas escolas e a participação de atividades na turma de estágio; orientações individuais e coletivas sobre a prática do estágio, contando com a Plataforma para os registros e as discussões; conversações coletivas sobre as propostas de estágio; postagem no Moodle e apresentação da proposta

pedagógica (versão parcial e versão final); elaboração da proposta pedagógica (uma semana) e do projeto de trabalho no período do estágio.

A disciplina de Estágio I foi oferecida no 7º. Semestre do Curso de Pedagogia, dentre as atividades presenciais realizadas na disciplina tivemos 12 encontros com 32 estudantes. Já a Atividade de Docência II totalizaram duas aulas por semana, além da utilização da Plataforma Moodle correspondendo a mais seis aulas semanais. Participaram da disciplina 29 estudantes.

As oficinas temáticas e as discussões sobre as propostas de estágio aconteceram na disciplina Estágio I. Na Atividade de Docência II, a disciplina transcorreu com aulas presenciais e a distância. Os estudantes foram mobilizados a partir dos próprios relatos e com as oficinas. Os estudantes planejaram sequências didáticas para a regência na Educação Infantil, realizaram o registro na Plataforma Moodle.

Os conteúdos programáticos foram organizados em três unidades: o currículo na EI; a organização do trabalho pedagógico na EI e a análise de propostas pedagógicas com crianças de zero a cinco anos, com o estudo de propostas metodológicas contemporâneas em diferentes contextos ao aliar as tecnologias digitais: “para além de sua influência sobre a estética das obras impressas, a tecnologia digital também nos leva a questionar sobre a necessidade e a continuidade dos suportes impressos para a leitura” (KIRCHOF, 2016, p. 110).

Os estudantes relataram que nunca tinham participado de oficinas sobre os Jogos Eletrônicos e a produção de vídeos, o que justificou inserir a linguagem digital na realização do Estágio de Docência. O Estágio de Docência envolveu atividades presenciais e virtuais contemplando a temática das novas tecnologias (LÉVY, 2011), com a possibilidade de os estudantes produzirem vídeos, histórias dentre outros recursos, já que:

Hoje, a tecnologia nos permite ampliar os modos de ler e os suportes de leitura; muitas obras podem ser lidas em *tablets*,

smartphones, computadores, *laptops*, porém, para que as crianças descubram novos lugares e formas de ler, cabe uma ação intencional, minuciosa, pois, muitas vezes, os próprios educadores ainda não se apropriaram de obras literárias nesses suportes. Há uma dupla mão para o educador, a do ensino e a da aprendizagem das novas maneiras de ler nos diversos suportes (MONTEAGUO; GIROTTO, 2018, p. 195).

A cada aula virtual foram propostas leituras de referenciais teóricos disponíveis online e a audição de vídeos sobre as unidades temáticas, além do acompanhamento e a orientação para a entrega das propostas de estágio e das atividades de regência, de uma semana. No decorrer das aulas, os estudantes tiveram a oportunidade de participar dos fóruns de discussões, além de realizar buscas de atividades com o intuito de refletir, discutir e aprofundar os principais conceitos que fizeram parte das unidades temáticas. Para a realização da coleta dos materiais foram realizadas pesquisas em sites da Internet, além de um levantamento dos recursos que estão sendo trabalhados nas escolas de Educação Infantil a partir de relatos dos estudantes nos fóruns.

Para análise dos dados foram utilizados os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) com o apoio do *software Atlas. Ti* (SAN MARTÍN, 2014). As informações emergiram das falas, do diário de campo e dos registros nos fóruns feitos pelos estudantes. O *software Atlas. Ti* (SAN MARTÍN, 2014) permitiu identificar e reunir códigos para aproximar as categorias. Na sequência, realizamos a interpretação dos dados com a construção dos metatextos na perspectiva dos pesquisadores pelos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009).

2 Resultados e discussões

O desenvolvimento tecnológico implica em interação, trazendo a linguagem digital: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea indissociavelmente

(MENGUE, et. al., 2017), evidenciando a subjetividade das infâncias ao apresentar que não podemos desconsiderar o desenvolvimento interativo nessa perspectiva “as infâncias contemporâneas são educadas por instâncias culturais dispersas pelo tecido social e seus/suas autores/as estão comprometidos em problematizar a produção das culturas infantis, valendo-se de perspectivas teóricas situadas e contextuais” (MENGUE, et. al., 2017, p. 7).

Os jogos e as brincadeiras existem desde o início da humanidade e até o século XVII não havia uma diferenciação de atividades para as classes sociais (ARIÈS, 1979). Agora, os Jogos Eletrônicos ganham e conquistam cada vez mais espaço e, os jogadores de videogame não estão mais sozinhos, ou apenas com um grupo de amigos em suas casas, mas estão jogando com o mundo, ou seja, se encontram em algum ponto do planeta, conectados a uma rede virtual de comunicação, virtual que é um “[...] modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata” (LÉVY, 2011, p. 12).

Hoje os tempos e os espaços são outros, então, refletindo na construção social das infâncias, que acompanham o movimento da sociedade tecnológica (BELLONI, 2010) e “pelas expressões “novas mídias”, “novas tecnologias de informação e comunicação” (TICs), “mídia digital”, “cultura digital”- entre outros termos que conectam comunicação, mídia, sociedade e tecnologias” (BORTOLAZZO, 2015,p. 36), surgiram importantes indagações: qual é o espaço que a tecnologia ocupa no processo de aprendizagem escolar das crianças na Educação Infantil? Como proporcionar um AVA para a formação de estudantes e que os incentive ao uso da tecnologia como prática pedagógica nesta etapa da educação? As transformações dos lugares tecnológicos em possibilidades interativas precisam ser e estar em constante inovação, já que as infâncias contemporâneas fazem parte da era tecnológica, e como tais atribuem e significam esses ambientes, precisando ser, estar e fazer parte das aprendizagens.

Por isso, apostamos na integração de recursos lúdicos e interativos pelo uso dos artefatos digitais (PISKE, *et al.*, 2015).

A obrigatoriedade de frequência à pré-escola, instituída recentemente para as crianças de quatro e cinco anos, coloca em pauta, a necessidade de discussão acerca de questões relacionadas ao currículo para as crianças pequenas e às especificidades das infâncias e na Educação Infantil:

Á compreensão da Educação Infantil, para a qual são estabelecidas algumas convergências teóricas para pensar tal etapa da vida na perspectiva democrática, em cujas premissas a criança pequena – menor de seis anos de idade – é considerada, teórica e socialmente, sujeito de direitos e competente desde o nascimento para constituir-se nas relações sociais (PINHO; TOMAZZETTI, 2017, p. 617).

A linguagem digital e a experimentação das tecnologias deveriam fazer parte do cotidiano de aprendizagens das crianças no contexto escolar e se constituir como estratégia pedagógica na escola, desde a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas nessa etapa devem considerar as expressões das linguagens, as práticas sociais e as experiências de socialização das crianças. Apostando na expressão da linguagem digital pelas crianças, o governo municipal de Rio Grande, assim como outros municípios brasileiros, investiu na construção de salas de informática nas escolas de Educação Infantil (RIO GRANDE, 2015).

A proposta curricular e pedagógica de acesso e uso das tecnologias para as crianças pequenas no ambiente escolar se apresenta como um importante campo de estudos e investigação acadêmica a partir do entendimento que as crianças ao brincar e interagir com os artefatos digitais, compartilham a transformação do significado de um objeto, o modo como essa interação é realizada e internalizam mais esta linguagem computacional ao seu repertório de aprendizagem. Nesse

sentido, de acordo com Musatti (2007), as transformações dos significados de objetos ou lugares são compartilhadas pelos grupos geracionais por meio, de conexões diretas ou indiretas. Tais transformações acabam por serem convencionalizadas, configurando-se num repertório de signos/símbolos que se tornam peculiares àquela comunidade infantil.

Cabe destacar, que as compreensões sobre as possibilidades de educação e o uso das tecnologias nas infâncias precisam integrar o currículo acadêmico e ser amplamente difundida nos cursos. Neste estudo, foram os estudantes do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de construir vídeos a partir das atividades práticas desenvolvidas com as crianças. Dentre as temáticas abordadas, destacamos as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o currículo, as interações, as brincadeiras e as vivências a partir das diferentes linguagens.

Diante deste panorama, mencionamos duas oficinas que foram realizadas com os estudantes: os jogos eletrônicos e a produção de vídeos. A proposição nos permitiu discutir com os estudantes outras relações que tangenciaram essas questões, por exemplo: os discursos, a fabricação de sujeitos e a Educação Ambiental que é produzida nestes artefatos (PISKE, et. al., 2018). Para abordar a temática em questão, apresentamos um jogo eletrônico e o que este ensina sobre Educação Ambiental (EA). O jogo *The Sims* é uma série de jogos eletrônicos de simulação da vida real. Foi lançado em 4 de fevereiro de 2000 pela *Electronic Arts* ou EA Games, uma desenvolvedora e distribuidora de jogos eletrônicos.

O jogo busca simular situações cotidianas dos sujeitos, assim é conhecido como um jogo imersivo. No jogo, o jogador cria e controla a vida de pessoas virtuais (chamadas de "*Sims*"). A imersão propicia com que o jogador se sinta dentro do jogo vivenciando e controlando situações que aponte para um dado resultado. Outra peculiaridade é que este possui pacotes de expansão, o mesmo não tem final, assim, as simulações não se esgotam. Diferentemente dos jogos

dos anos 1980, que ao chegar ao final se tornavam obsoletos, estes são atualizados pelos jogadores ganhando nova roupagem a cada nova expansão.

É perceptível através destes artefatos uma nostalgia em torno da vida natural: “é a existência de um discurso de Educação Ambiental sob o viés naturalista, pautada em lições ecologicamente corretas” (MADRUGA, 2017, p. 10). A oficina do jogo *The Sims* apresentou uma potência no que diz respeito a provocar o pensamento em torno das questões sobre os sujeitos, o ambiente e as tecnologias. Cabe indicar, o próprio jogo eletrônico pode ser uma ferramenta para discutir as práticas ditas ambientais nas infâncias. Sendo assim: “os jogos podem ensinar, porém, no ambiente escolar é necessário que eles desempenhem o papel principal do caráter didático, relacionado ao ensino de conceitos e conteúdo, ou em sentido contrário tornar-se-á apenas educativo” (PAULOZZI, 2016, p. 6).

A formação permanente precisa ser por meio de uma reflexão teoria/prática para o uso das tecnologias digitais, indo além da (re) construção do conhecimento ao mediar as possibilidades com “essas tecnologias, principalmente as disponibilizadas na internet, que apresentam interfaces interativas e possibilitam o desenvolvimento da EaD em ambientes virtuais, *online*, a distância” (KENSKI, 2013, p. 63).

Ao dialogar com os estudantes sobre as tecnologias digitais na educação encontramos facilidade para pensar as infâncias como um campo multidisciplinar e que acompanha o ritmo da sociedade. Mas, percebemos a dificuldade em refletir sobre as propostas dos Jogos Eletrônicos como parte das aprendizagens nas infâncias, em especial no ambiente escolar. Dos 61 estudantes que participaram da oficina sobre os Jogos Eletrônicos na Educação, nenhum deles havia participado anteriormente. O que comprova que não percebiam os Jogos Eletrônicos como uma possibilidade nas propostas educativas, especialmente nas infâncias tendo em vista, o desconhecimento. Já na oficina para edição dos vídeos

apenas 18 estudantes nunca tinham tido contado com as gravações, anteriormente.

Os dados da pesquisa foram construídos com os estudantes numa interação participativa, ativa e de escuta atenta. O diálogo foi fundamental para categorizar e validar as informações a partir do que os estudantes relataram pelo uso de estratégias metodológicas associativas e integradas. A categoria que emergiu nas análises trouxe a linguagem tecnológica como fundante, surgindo eixos suleadores que foram: linguagem lúdica e linguagem disciplinar.

Neste sentido, os dados da pesquisa foram organizados na intenção de apresentar as percepções dos estudantes acerca das linguagens tecnológicas na educação das infâncias. Conforme os estudantes devem partir do que as crianças querem saber, os 61 participantes da pesquisa foram unânimes em defender as oficinas como espaços interativos para a formação permanente e acadêmica. Foi exatamente isso que, alcançamos ao problematizar com os estudantes sobre as temáticas que foram construídas com eles a partir das inserções no contexto escolar e da organização do AVA. Conforme merece destaque o relato da estudante Diane*:

Pensar em atividades com crianças sempre foi muito difícil para mim, pois não tinha noção das diversas possibilidades de trabalhos com os pequenos. Ao olhar para o berçário antes eu via apenas uma possibilidade: cuidar dos bebês. A partir das discussões em sala de aula e dos trabalhos propostos foi possível pensar e repensar essas práticas para que se tenha um trabalho significativo com os bebês dessa faixa etária. Perceber a importância dessa etapa na vida das crianças é extremamente necessário para que se possa oferecer as crianças uma experiência prazerosa e um primeiro contato com a escola que traga a elas a possibilidade

*Optamos por usar nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes. Vale mencionar, os princípios éticos foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e todos os participantes autorizaram a divulgação das informações, através de Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE).

de enxergar e explorar o mundo a sua volta (DIANE, trecho do fórum 08 de set., 2017).

A participação efetiva e o (re)pensar as atividades com as crianças e com as educadoras foi, sem dúvida, uma integração coletiva pela parceria nas propostas educativas, em que tanto as estudantes quanto as professoras ousaram, desafiaram, (re)pensaram, problematizaram e refletiram sobre as práticas que são educativas. Os trabalhos realizados e estabelecidos em cada temática construíram e fortaleceram os conhecimentos nas disciplinas e foram essenciais para compartilhar com os estudantes, as educadoras e as crianças conforme, destaca as palavras de Maya:

Creio que este módulo foi um grande desafio; coisas que fazemos normalmente, ou seja, com as crianças, na hora de gravarmos e avaliarmos, sempre dá um medo, uma preocupação. Nos sentimos pequenas frente a tarefa de fazer o melhor, em prol destes pequenos(as), mas é assim mesmo, a cada passo, a cada experiência, vamos aprendendo. Cada um é um, e merece nossa consideração e carinho (MAYA, trecho do fórum 02 de out., 2017).

Nas palavras da Maya ao dialogar sobre as experiências com as linguagens digitais, podemos perceber facilidade para pensar as infâncias como um campo multidisciplinar e ao mesmo tempo compreendemos dificuldades ao pensar as tecnologias como propostas educativas. O diálogo firmado com os estudantes durante a realização do Estágio de Docência foi um meio, para abordar os Jogos Eletrônicos nas propostas, já que os estudantes apontaram os desejos das crianças acerca da gamificação. Vindo ao encontro das palavras de Marcos: “muitas crianças diziam que jogavam no computador sabe, nunca percebi essa possibilidade na escola e muito menos pensando as gravações dos vídeos” (MARCOS, trecho do diário de campo 08 de set., 2017). Agora, pensando a construção dos vídeos, o relato de uma estudante merece destaque:

Profe, sempre brinco com meu neto e dessa vez, quando disse que ia gravar um vídeo dele contando uma história rapidamente, ele disse que tinham que construir os objetos da história antes e tinham que pesquisar na internet os recursos. Foi lá ligou o *notebook* e teclou procurando uma história e como fazer um vídeo chamando a avó para participar de todo o processo (Simone, trecho do diário de campo 28 de out., 2017).

Vale mencionar que, todos os estudantes descreveram que não tinham conhecimento em como inserir os artefatos digitais aos planejamentos embora, as crianças tivessem manifestado esse interesse. Foi a partir deste levantamento com os estudantes que, realizamos as oficinas e disponibilizamos os tutoriais para a edição de vídeos, além de *links* dos Jogos Eletrônicos: “para fazer uso da gamificação, portanto, não é preciso usar jogos prontos – apesar de eles serem uma das possibilidades (LORENZONI, 2016, p. 32)”. O que justifica nossa aposta na formação inicial dos professores e das infâncias em contexto escolar, pois, somente ao conhecer poderão mobilizar com as crianças. Os estudantes inseriram os jogos nas propostas educativas, e aliaram às expectativas das crianças aos conhecimentos, conforme escreveu Matheus: “quando as crianças chegaram ao laboratório de informática e tiveram a oportunidade de navegar, precisavam ver as expressões de contentamento delas (...) principalmente, ao jogar” (Mateus, trecho do fórum 05 de out., 2017).

Mencionamos o episódio do Estágio de Docência ter sido semipresencial, fator que contribuiu sobremaneira, já que as oficinas foram presenciais e as mediações realizadas no AVA, um diferencial reflexivo nos conhecimentos que foram construídos presencialmente e fortalecidos via as discussões nos fóruns, possibilidade de mais uma vez conectar as tecnologias as informações entre e com os estudantes do curso de Pedagogia. As mediações com os estudantes a partir do AVA foram capazes de focar nas questões das infâncias e dos Jogos Eletrônicos por meio, das discussões realizadas no Estágio de Docência.

Vale mencionar, a construção coletiva somente foi possível pela e com a participação dos estudantes nas aulas semipresenciais e ao estarem e construir com as crianças, já que o próprio Jogo Eletrônico foi uma ferramenta para discutir as práticas educativas tecnológicas nas infâncias. Com as reflexões presenciais e a distância foi possível (re)pensar a linguagem digital na educação consequentemente, nas propostas pedagógicas e na mediação escolar infantil.

Considerações finais

Ao abordar o uso das tecnologias na Educação Infantil, por meio do Estágio de Docência comprovamos que, os jogos eletrônicos, por exemplo, apresentam uma pluralidade de mecanismos que permitem abordagens e problematizações de diferentes temáticas. Por se tratar de artefatos culturais amplamente disseminados na atualidade, constituem ferramentas interdisciplinares. Todos de alguma forma se encontram imersos nessa rede discursiva. Entendemos que esses não são artefatos neutros, mas encharcados de ensinamentos que incidem na constituição dos sujeitos desse tempo.

Com isso, o currículo e as diversas formas de conhecimento, não devem possuir uma separação rigorosa entre o conhecimento que é comumente considerado como escolar e o conhecimento diário dos sujeitos implicados no currículo, visto que, tais manifestam significados sociais e culturalmente concatenados (SILVA, 2015). As tecnologias devem possibilitar o enriquecimento do espaço escolar, propiciando assim, a elaboração de conhecimentos através da e com a participação de estudantes e educadores.

O Estágio de Docência realizado na formação inicial de professores e a análise dessa experiência apontam para a necessidade de inserir a discussão sobre práticas pedagógicas que considerem a linguagem digital, desde a primeira etapa da Educação Básica. Seja na formação dos professores, como na atuação

com as infâncias no contexto escolar as tecnologias precisam fazer e ser parte das metodologias, vindo ao encontro dos resultados que apontam: as tecnologias digitais são conexões possíveis, desde que seja um espaço de formação permanente com os estudantes e não apenas de informações acerca das possibilidades para o uso das tecnologias.

Referências

ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Secretaria da Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 de jun. 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital**. 2015. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128901/000975940.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 de fev. 2018.

SAN MARTÍN, Daniel Cantero. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.16, n.1, p.104-122, 2014. Disponível em: <<https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/San-Martin-2014.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KIRCHOF, Edgar Roberto. A literatura infanto-juvenil e o mundo digital. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RETTENMAIER, Miguel. (Orgs.) **Novas leituras do mundo**: a literatura na ecologia das mídias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. P. 109 – 123.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MADRUGA, Elisângela Barbosa. A Educação Ambiental e a Noopolítica como Táticas de Governo da Vida. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA-MA, 2017, p.1-12. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT22_114.pdf>. Acesso: 18 jun. 2018.

MENGUE, Agnes Piangers; BLOEDOW, Aline Maria Ulrich; KNUPP, Antonio Jorge Ferreira; GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela; BECK, Dinah Quesada; ESPERANÇA, Joice Araújo; FONTANA, Luciana Sauer; CAETANO, Marcio; SOUZA, Michely Calciolari; TAKARA, Samilo; ANADON, Simone Barreto; TERUYA, Teresa Kazuko. Infâncias em foco [recurso eletrônico]: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea. In: Dinah Quesada Beck, Joice Araújo Esperança (Orgs.). **Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**; v. 27– Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eli/Downloads/caderno-27.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

MONTEAGUO, Bárbara Cibelli da Silva; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizellim Simões. A Construção de uma Biblioteca Digital Virtual: as rodas de socialização e o Outro na mediatização da atividade de ler obras com uso do Tablet. **Textura**, v. 20 n.43, maio/ago 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3575/2939>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo, Cortez, 2007.

PINHO, Vilma Aparecida. TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 26 n. 62/2 p. 617-638 maio/ago. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eli/Downloads/5504-17633-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

PAULOZZI, Mateus Gushiken. **Aprendizagem na contemporaneidade**: jogos digitais no novo cenário em que caminha o ensino de química. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Química) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136595>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PISKE, Eliane Lima; COLARES, Cibele Colares; ESPERANÇA, Joice Araújo; MARONE; Nara; COUTO, Zélia. Laboratório de Produção de Material Educacional Digital (LPMED): problematizando o uso das tecnologias de informação e comunicação nas propostas pedagógicas de cursos de licenciatura na modalidade presencial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA-CIECITEC, 3., 2015, Santo Ângelo. **Anais...** Santo Ângelo: URI-RS, 2015. Disponível em: <<http://www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/home.htm>>. Acesso em: 03 de set. de 2016.

PISKE, Eliane Lima; GARCIA, Narjara Mendes; MADRUGA, Elisângela Barbosa; YUNES, Maria Angela Mattar. Compreendendo as infâncias e os jogos eletrônicos na educação: uma experiência do Estágio de Docência semipresencial no curso de Pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: ENCONTRO DE PESQUISADORES DE ENSINO A DISTÂNCIA, São Carlos, 2018. **Anais...** São Carlos: UFSCAR-SP, 2018, p. 1-11. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/225>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

RIO GRANDE. **Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil**, 2015. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20160513proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed.; 6º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

PEDAGOGO-COACH

Carlos Eduardo Plens*

Marcos Antonio Petuba**

Fresia Tamara Matamala Correa Plens***

Resumo: Este projeto, sobre o *Pedagogo-Coach*, tem por objetivo compreender as influências, e encaminhamentos do processo de geração de conhecimento pelo *Pedagogo-coach*, na dinâmica atual, para o indivíduo, (nomenclatura genérica, para simples referência), onde esse, é o elemento da intervenção com foco na sua formação, que tem e deve ter, características de formação para a vida. Encontramos, hoje, uma realidade pautada na formação imediatista, onde essa forma para atender algumas expectativas, que em muitas vezes causam frustrações. Espera-se, com esse estudo, contribuir para a ampliação das informações sobre o processo de geração do conhecimento do *Pedagogo-coach* e a sua abordagem para o indivíduo.

Palavras-chave: Conhecimento. Mudança de paradigma. Identificação.

PEDAGOGUE-COACH

Abstract: This project aims to understand the influences and referrals of the process of knowledge generation by the *Pedagogue-coach*, in the current dynamics, for the individual (generic nomenclature, for simple reference), where this is the intervention element with focus on the your training, which has and should have, training characteristics for life. We find, today, a reality based on the

* Docente Arquitetura e Urbanismo. UnC/Uniasselvi e Discente Maestría en Educación. Universidad de la Empresa - Ude. carlooseduardoplens1@gmail.com

** Docente Matemática e Discente Maestría en Educación. Universidad de la Empresa - Ude. mapetuba@gmail.com

*** Docente do curso de Técnico de Enfermagem. - Senac, Rio do Sul SC, tamaradu13@gmail.com

immediatist formation, where this way to meet some expectations, which often cause frustrations. It is hoped, with this study, to contribute to the expansion of information about the process of knowledge generation of the pedagogue-coach and his approach to the individual.

Keyword: Knowledge. Paradigm change. Identification.

Introdução

Vimos atualmente que o Pedagogo-*coach* deve estar capacitado para atuar em qualquer espaço socioeducativo, isso acelerado pelo crescente uso da tecnologia digital na área educacional, potencializa essa relação entre o pedagogo com a tecnologia. A importância da pesquisa é focada nessa relação do profissional e a tecnologia. A mudança de paradigma, no perfil do profissional, se destaca do profissional do passado, onde a vontade de agir, para a sua própria formação é um fator determinante, para o novo profissional, que antes era passivo quanto ao seu aprendizado.

Em uma perspectiva de futuro, encontraremos um profissional ativo que sempre atualizado, culminando com o objetivo de sua formação continuada.

De forma geral, o Pedagogo-*coach*, busca atrelar as necessidades que o indivíduo possui, às características do seu meio, tendo como um dos seus principais objetivos, auxilia-lo na sua busca por conhecimento. Essa pesquisa se concentra em estudar essas relações, entre o Pedagogo-*coach*, tecnologia e o indivíduo.

Diante do acelerado crescimento da tecnologia digital na educação, um fator que se evidencia de uma grande lista de desenvolvimento, é a importância que a formação do conhecimento, influência e influenciará nas pessoas. Ter um treinamento, um auxílio, uma direção na formação, é uma busca que os profissionais fazem, mas essas nem sempre estão relacionadas com as realidades socioculturais, podem ser errôneas a curto prazo, por isso, buscou-se reunir

informações com o propósito de transpor esse abismo, referente a alta formação, sem o apoio de um profissional qualificado.

O objetivo das estratégias, que estão pautadas em três eixos: objetivo, valores e crenças. Na qual visam alcançar a identificação do profissional pedagogo-coach com o seu indivíduo.

Se dice que el proceso de coaching está soportado en tres ideas básicas, como las tres patas de un taburete: objetivos, valores y creencias. Primero, el coaching se centra en lo que el cliente desea y en cómo conseguirlo; segundo, el coach estimula al cliente a conocer sus valores y vivirlos en el logro de sus objetivos; y tercero, el coach cuestiona las creencias limitadoras que impiden al cliente a conseguir sus objetivos y a vivir sus valores (MONTES, 2009).

Isso, porque à medida que o indivíduo passa a se identificar com o profissional, o atendimento prestado passa a ter maiores possibilidades de sucesso. Este trabalho leva a uma visão mais ampla e apurada do que pode ser a atuação do Pedagogo-coach. Esse, busca o sucesso pessoal e/ou financeiro. Necessitando cada vez mais de conhecimento, tanto como indivíduo ou como profissional. Apresentando-se para diferenciação, a presença de um Pedagogo-coach, atribui grande valor pela qualidade do trabalho que pode ser realizado, para aumentar a seu desempenho, potencializando os benefícios para a vida. Para tanto, o Pedagogo-coach precisa se posicionar de forma positiva ao profissional, procurando ciência do quanto será viável, ou em muitas vezes necessário à sua intervenção. Nesse contexto, a proposta de trabalho, visa apresentar conceitos e definições necessárias para um melhor conhecimento sobre esse nicho de atuação, para possibilitar um pleno desenvolvimento desse trabalho.

Utilizando a pesquisa bibliografia na qual podemos utilizar materiais que estejam disponíveis através, de publicação em livros, artigos e material

disponibilizado na *internet*. Procedemos através deste método de pesquisa, para fins de assim reunirmos diferenciadas informações, sobre o que é ser Pedagogo-*coach*, como sendo um diferencial no processo de ensino/aprendizagem, do indivíduo.

1 Desenvolvimento de competências, na atualidade

Pode-se dizer que o Pedagogo-*coach* surgiu por uma necessidade, imposta pelo tempo em que vivemos, cheios de mudanças e crescente uso da tecnologia, onde a informação é transmitida com uma velocidade incrível, e com técnicas variadas e dinâmicas, que resultam em práticas, atos eficazes e trabalhos certos, para essa profissão. Neste contexto, o Pedagogo-*coach* é um profissional ideal, que atua em ambientes onde há educação e desenvolvimento dos indivíduos. Constatamos que tem a função de transpor o modelo atual transmitir conhecimento, saindo do comum, onde aprender não pode ser só acumular conhecimento, aprender efetivamente é mudar a realidade, atuando diretamente na emancipação do indivíduo, pela educação continuada. Apoiado por (BITTENCOURT; SILVA; BITTENCOURT, (2011, p. 3), "o processo de formação continuada é imprescindível e não há dúvidas de que muitas instituições se esforçam no sentido de desenvolvê-lo". Compreender esse contexto destaca a sua importância, pelo proposto de novas formas de desenvolvimento de práticas de transmitir conhecimento, junto ao indivíduo, propiciando a sua emancipação.

Como assegura Baranhuk e Haracemiv (2013, p. 16 e 17) os profissionais estão muito preocupados com o aprender para vida toda. Neste contexto, o educador tem que acompanhar essa atitude da sociedade atual e se atualizar. É importante constatar que essa atualização está atrelada tanto para o pedagogo, quanto para o indivíduo. Esses são aspectos gerais, não estanque, que fortalecem a ideia de educação continuada, em todo esse processo, observamos uma

crescente necessidade, de ambos os atores, em investir em conhecimento durador.

Esse conhecimento durador, mencionado acima, é fruto da nova dinâmica do mercado, impulsionada pelas tecnologias digitais, que tentam, de alguma forma abrandar as discrepâncias que as tecnologias digitais, trazem, em relação ao conhecimento. Além desse motivo, encontramos também, mesmo que de forma empírica, que os indivíduos, consigam refletir sobre o conhecimento durador, como uma ferramenta de emancipação do seu estado atual. Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, identificamos uma linha de ação, onde a formação continuada é um diferencial, na busca concreta por colocação no mercado de trabalho.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a destacar em primeiro momento, a discrepância que as tecnologias digitais, atreladas ao conhecimento trazem e estas se transformam em problemas atualmente, por exemplo: muitos sintomas de doenças estão descritos na rede de computadores, inclusive com os seus tratamentos, com um grau de acertos muito grande, então concluímos, por um processo simples de tentativa e erro, que tais práticas, são boas. O problema está, nas pequenas variações que as doenças trazem, e é aí, que se faz necessário a consulta com um especialista. O exemplo acima, é meramente para demonstrar um aspecto que enfrentamos hoje, sem a necessidade de entrarmos em debates éticos ou afins.

Além disso, devido a vários fatores, onde destacamos o social, o conhecimento, na cultura popular, que está ligado para a sua emancipação, onde o indivíduo pode, a partir de conhecimento, melhorar a sua capacidade, assim podendo tomar a direção da sua vida.

Outra preocupação, não menos importante, é a do emprego, que, na prática, os estudos, a obtenção de conhecimento, traz ao indivíduo uma possibilidade melhor colocação no mercado de trabalho.

Conforme Lopes, (2010, p. 171), referência o abismo, como um ponto a ser cruzado, que separa o conhecimento teórico do prático, trata-se de um contraponto. Corroborado por Bittencourt, Silva e Bittencourt (2011, p. 4) onde diz que a "...soma de conhecimentos, habilidade e atitudes tem se mostrado pouco prático, dado que não se pode garantir que o indivíduo que possua o conjunto de competências [...] esteja apto a utilizá-las...". Na perspectiva dos autores, encontra-se esse abismo, antes de colocarmos em pauta a vertente das tecnologias digitais.

Por fim, as competências devem desenvolver-se, no indivíduo, para que tenha sucesso na sua vida social e profissional. O mercado de trabalho e a sociedade, necessitam de indivíduos capazes de, tomar decisões, liderar, resolver conflitos entre outros. Com isso concluímos que o Pedagogo-*coach*, apesar das várias mudanças de paradigmas, sociais, culturais e mesmo contando com a agilidade dos tempos atuais, é um profissional ideal para sanar essas variações no processo de aprendizagem.

1.1 Autoconhecimento

A origem da Pedagogo-*coach* é húngara e significa carruagem. Tendo o sentido de transportar alguém de um lugar para o outro com segurança. Da sua origem até a concepção que temos hoje, a palavra teve outros significados, mas prevalecendo a ideia inicial, que serve para levar alguém a algum lugar, com segurança. Assim, cabe ao *coach* desenvolver as habilidades e competências desse indivíduo. Esse processo de direcionamento é importante, devido a vários fatores, entre eles, destacamos o desenvolvimento das tecnologias digitais, que acelera a competitividade do mercado.

Como bem nos assegura Kochhann, Ramiro e Rocha (2016, p.250) a educação não deve ser baseada na competitividade do mercado, mas deve

valorizar as habilidades e competências de cada indivíduo na sua totalidade, atuará indiretamente na disputa do mercado. Os reflexos diretos nessa ideia, são embasados numa cultura imediatista, onde, se concentrada na competitividade, podem ao longo do tempo trazer uma formação pontual, sem envolvimento do indivíduo em relação à valorização das suas habilidades.

Atualmente, o indivíduo não conseguiu valorizar suas habilidades e competências, pois, existem uma dinâmica agressiva do mercado de trabalho, uma ideia de se resolver logo o problema do conhecimento, e além do mais, uma deficiência relacionada ao autoconhecimento.

Embora as tecnologias digitais, facilitem o trabalho, nas mais variadas atividades, trouxeram e trarão, mudanças significativas nas relações homem-trabalho, hoje elas estão evidenciadas na produção do conhecimento, e esse, está moldado em padrões antigos, que vão de como se passa o conhecimento, de como se recebe o conhecimento e como se dá o reconhecimento desse conhecimento.

Além disso, ao se almejar resolver rápido o "problema" do conhecimento, agregado aos avanços das tecnologias digitais, ligadas ao ensino, temos uma formação imediatista, que por muitas vezes está apoiada em oportunidade, negando a ideias de valorização das habilidade e competências.

Outra preocupação é a falta de autoconhecimento, que não é identificado pelo individuo como um motivador/incentivador das escolhas, no que se refere a geração de conhecimento.

Com relação aos fatos mencionados, acreditamos que o indivíduo está distante de resolver, por si, os problemas relacionados a geração de conhecimento, focados nas suas habilidades e competências. Gerenciar a própria geração de conhecimento, sem orientação, pode levar o indivíduo a equívocos, já que a sua capacidade de autoconhecimento pode estar comprometida, seja pela

simples inobservância das suas capacidades, até a sua necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho.

Conforme Pereira e Cardoso (2013, p. 14148 e 14149) cabe ao indivíduo estabelecer passo a passo o seu melhoramento, reconhecendo os seus pontos fortes e os pontos que deva ser exercitado, e acrescenta, que o *Pedagogo-coach*, é um facilitador, que guiará o crescimento do indivíduo neste caminho.

Diante disso, a necessidade de um direcionamento, com isenção das influências, que afligem o indivíduo, tornasse necessária para uma formação focada nas habilidades e competências para a geração de conhecimento. Assim o *Pedagogo-coach* ajuda alguém a evoluir, estando numa jornada de autoconhecimento Pereira e Cardoso (2013, p. 14148).

Dessa forma, com o direcionamento do *Pedagogo-coach*, se alcançará o tão almejado caminho seguro, na geração do conhecimento.

Em tese, a importância do *Pedagogo-coach* é de ter um olhar participativo e humanizador como educador e para garantir os direitos do cidadão, nesse sentido, pode-se dizer, que o objetivo de motivar o seu indivíduo para que ele atinja o seu melhor. Com uma possibilidade de acelerar alguns resultados com a análise de toda a sua experiência, na exploração da potencialização dos recursos, sejam estes psicológicos, materiais ou humanos. É importante considerar que algumas fraquezas podem atrapalhar o desenvolvimento deste processo, são algumas delas: a baixa autoestima, a valores mal definido, a preconceitos e a seus medos. Também se torna necessário destacar algumas características positivas, são algumas delas: a identificação do perfil do indivíduo, a uma boa comunicação, o autoconhecimento, a gestão do tempo, a ter foco e poder transforma oportunidade em desafios.

Na concepção de estar no caminho certo, com as características de um professor-coach e suas habilidades adquiridas que ao longo do tempo, o sucesso de uma relação

educacional ao processo de ensinagem será estreitado. Isso visa que o caminho a ser trilhado pode estar seguro. [...] buscou-se trabalhar a importância da relação do coaching [...], ou seja, a relação professor e aluno, como uma necessidade no processo de ensinagem (KOCHHANN; RAMIRO; ROCHA, 2016, p.256).

O autor deixa claro que o foco do *coach*, está em usar as suas habilidades para aproximá-lo do indivíduo, trazendo a confiança para a relação. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, assim, motivar o seu indivíduo para que ele atinja o seu melhor.

Esses dados revelam a diferença do Pedagogo-*coach* e do professor, onde é valorizada a humanização, a percepção do indivíduo e com destaque para a relação entre eles. Esses aspectos entre outros formam realmente uma equipe, em busca de se atingir um melhor desenvolvimento das suas habilidades e competências, na sua totalidade.

1.2 Coach na Graduação

As atuais transformações, impulsionadas pelas tecnologias digitais, estão em várias discussões. Nesse recorte, dentro do ambiente educacional, não é diferente, somados a isto, o mercado de trabalho, que também sofre com os mesmos problemas, exige uma resposta do ensino superior, frente as novas necessidades. De modo empírico, esta necessidade de melhoria, no campo do conhecimento, nasceu da necessidade imediata, de uma inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

A diferença do Pedagogo-*coach* para os outros, é que esse, forma para a vida, é difícil atualmente encontrar pessoas formadas, que mudam drasticamente de profissão. Para Plens e Plens (2018, p. 926), “ela é, dentro do ambiente educacional, um agente modificador das relações de ensino, influenciando

diretamente o trabalho". A importância do Pedagogo-coach é buscar uma formação de qualidade, apoiando-se na estrutura do indivíduo, desenvolvendo suas as potencialidades.

De acordo com Micheletti e Nunes (2015, p. 301), a conduta do profissional é um ponto-chave para o desenvolvimento do trabalho, nesse contexto o *coach* precisa planejar à execução do trabalho, visualizando um caminho ascendente, dentro de um ambiente de confiança, ensinando e vivenciando essas experiências, recebendo o retorno desse processo entre outros aspectos de condutas envolvidos. Em todo esse processo, a educação tem que fazer sentido para o indivíduo.

Conforme citado por Pennisi e P. Filho (2011, p. 75), "O importante não é saber que caminhos o indivíduo seguiu, mas o que ele aprendeu e adquiriu.". Sendo assim, reforça a ideia de conduta. Apoiado por Micheletti e Nunes (2015, p. 306), "No campo da conduta, o coaching aborda questões éticas, autoconsciência, formação continuada, escopo no desenvolvimento constante de competências discentes e docentes. "

Conforme verificado por Micheletti e Nunes (2015, p. 306), as condições éticas são necessárias para um constante desenvolvimento. Trata-se uma abordagem onde se planeja o caminho para se obter o conhecimento e fazer sentido para o indivíduo.

Os autores, de maneiras distintas, caminham para um mesmo sentido, quando abordam a autoconsciência e a formação continuada e detrimento do que o indivíduo aprendeu e adquiriu, as primeiras questões são de caráter de preparação e a segunda tem aspecto de finalidade. É importante que o coach, "alcance todo o seu potencial nas escolas de ensino superior é imperioso averiguar e adequar a compatibilidade entre a cultura inerente à própria instituição e as práticas e pressupostos do processo" (PENNISI; P. FILHO, 2011, p. 74).

Conforme explicado acima, sobre esse alcance do potencial, e a sua compatibilidade, vale ressaltar que o uso de ferramentas para o direcionamento de competências comportamentais, possam ser usadas para atender uma necessidade imediatista, pode trazer frustrações no final do processo. "Por ter uma visão imediatista, o aluno de graduação dificilmente faz planos para médio e longo prazo e, muitas vezes, a falta deste tipo de planejamento resulta em frustração nas fases finais do seu curso de formação." (PENNISI; P. FILHO, 2011, p. 73).

Nesse sentido o coaching em si é muito pedagógico, de modo que o coach precisa aprender sobre metodologia, didática, planejamento, empreendedorismo, visão de futuro, visão de mercado, missão pessoal e sobre os mais diversos processos de aprendizagem e construção de novas possibilidades pessoais e profissionais (MICHELETTI; NUNES, 2015, p. 305).

O autor destaca que o *coach* deve aprender e afinar os seus conhecimentos, onde poderá identificar as suas fraquezas, para se aprimorar. Esses conhecimentos estão relacionados em dois grupos: os **grupos de estudos**: metodologia, didática, planejamento e sobre os mais diversos processos de aprendizagem; e os **grupos de vivencia**: empreendedorismo, visão de futuro, visão de mercado, missão pessoal e construção de novas possibilidades pessoais e profissionais. Chegando nesse patamar de aprendizagem, o Pedagogo-*coach* deve dar destaque, com relação ao seu aprendizado, nas questões que identifica que são mais frágeis, na sua formação.

Podemos notar que, formar para a vida, é uma condição ligada à formação de qualidade, onde o indivíduo tem ou busca a autoconsciência e a formação continuada, para dar sentido a aprendizagem, onde a sensação de aprender e adquirir conhecimento, tragam uma sensação de completude e emancipadora da sua condição. Já o Pedagogo-*coach* no seu desenvolvimento pessoal e profissional,

reveste-se dos mesmos eixos transformadores, que agregados a uma conduta possam ser um agente modificador das relações de ensino, que reforça as relações nesse ciclo virtuoso.

Considerações finais

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, elaborar um conjunto de elementos, sem ter a pretensão de esgotar o tema, que entendesse as relações entre o Pedagogo-*coach* e o indivíduo, onde foram analisadas as competências que devem desenvolver-se, no indivíduo, para que tenha sucesso na sua vida social e profissional, onde é valorizada a humanização, a percepção do indivíduo e com destaque para a relação entre eles.

Na concepção de formar para a vida, essa seja uma condição ligada a formação de qualidade, onde o indivíduo tem ou busca a autoconsciência e a formação continuada, para dar sentido a aprendizagem, onde a sensação de aprender e adquirir conhecimento, tragam uma sensação de completude.

Nas palavras de (MICHELETTI; NUNES, 2015, p. 305), “O processo de coaching tem potencialidades para auxiliar docentes do nível superior em suas práticas pedagógicas, bem como promover momentos de reflexão sobre sua conduta, numa constante busca pela excelência profissional. No campo da conduta, o coaching aborda questões éticas, autoconsciência, formação continuada, escopo no desenvolvimento constante de competências discentes e docentes.”

São muitas as possibilidades e variações que oferecem o Pedagogo-*coach* dentro da educação, mesmo esse amplo aspecto da atuação do profissional pode conectar-se com ideias da pedagogia, a fim de suprir as necessidades, da constante busca, na geração do conhecimento.

Referências

- BARANHUK, Simone Luiza; HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Pedagogo-coach no cotidiano escolar e os processos pedagógicos**. 2013. 24 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Pde 2013 - Isbn 978-85-8015-076-6, Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 2013. Vol. 01.
- BITTENCOURT, João Paulo; SILVA, Givanildo; BITTENCOURT, Ana Lúcia. **Coaching para professores: Desenvolvimento de Competências Docentes na Área da Administração**. In: II Congresso Internacional IGLU, 2., 2011, Florianópolis. Anais XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: Ufsc, 2011. v. 01, p. 01 - 15.
- LOPES, Rosemara Perpétua. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados**. In: EDUCAR, 5., 2010, Curitiba. Anais Educar. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. v. 01, p. 163 - 179.
- PEREIRA, Viviann de Almeida; CARDOSO, Rosane. **Coaching Acadêmico: Uma experiência pioneira e inovadora**. In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, 01, 2013, Curitiba. Anais XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. v. 01, p. 14147 - 14155.
- KOCHHANN, Andréa; RAMIRO, Patrícia; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. **Relação do coaching educacional para a formação de professores: uma necessidade no processo de ensinagem**. In: XIV Semana de letras XVI Semana de pedagogia II Simpósio de pesquisa e extensão (SIMPEX), 5., 2016, Goiás. Anais V Semana de Integração. Goiás: Ueg, 2016. v. 01, p. 250 - 257.
- PLENS, Carlos Eduardo; PLENS, Fresia Tamara Matamala Correa. **O uso da tecnologia digital na educação iberoamericana**. In: IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unibave - SENPEX, 9., 2018, Orleans. Anais IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do UNIBAVE - SENPEX O profissional do futuro: conquistas e desafios Orleans – Santa Catarina. Orleans: Unibave - Isbn 978-85-67456-30-0, 2018. v. 01, p. 923 - 931.
- MICHELETTI, Juliana Leal; NUNES, Marcus Antonius da Costa. **Proposições do coaching para docência superior**. In: **vivências: revista eletrônica de extensão da uri**, 01., 2015, Missões. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Missões: Issn 1809-1636, 2015. v. 11, p. 299 - 307.

MONTES, Álvaro. **El coaching como estrategia en educación**. 2009. Disponível em: <<http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4b.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

PENNISI, Roberta M. C.; P. FILHO, Rosário Rogério. **As ferramentas de coach no desenvolvimento de competências específicas e outras diferenciações para a educação superior**. In: Observatorium, 01., 2011, Uberlândia. Artigo: Revista Eletrônica de Geografia. Uberlândia: Ufu, 2011. v. 02, p. 68 - 76.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Gean Breda Queiros*

Resumo: Trata-se de pesquisa em andamento referente ao curso de Mestrado Profissional em Educação do PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, cujo problema busca responder que concepções os professores de bacharelados e licenciaturas possuem com relação à sua formação didático-pedagógica e à docência universitária? Que dispositivos podem ser construídos para mobilizar o processo de formação didático-pedagógica desses docentes? Os objetivos analisam as concepções dos professores levantadas pelo problema, propondo dispositivos institucionais em diferentes contextos para sua formação e pesquisa o campo de atuação da Pedagogia Universitária e as ações políticas institucionais para e na educação superior. O referencial teórico está pautado em pesquisas recentes de autores da área sobre o tema em questão. A metodologia, como estudo de caso, tem caráter qualitativa, descritivo-explicativa, guardando alguns princípios da pesquisa etnográfica, revisão documental e bibliográfica. Os dados coletados por técnicas básicas serão submetidos à análise de conteúdo por unidades temáticas. O resultado esperado converte a elaboração da dissertação apresentando um Relatório Crítico-Reflexivo por meio de um Projeto de Intervenção no espaço institucional de atuação do pós-graduando, com orientações técnicas acerca do processo formativo de professores em docência do ensino superior servindo de apoio para aplicações em formações contínuas e estudos futuros.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência no ensino superior. Pedagogia Universitária.

* Mestrando em Educação pelo PPGMPE – UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Universitário – FASG. E-mail: geanbreda@hotmail.com

TRAINING OF TEACHERS IN TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This is an ongoing research related to the Professional Master's Degree in Education of the Federal University of Espírito Santo – UFES, whose problem seeks to answer what conceptions teachers of baccalaureate and degree have in relation to their didactic-pedagogical training and teaching university? What devices can be constructed to mobilize the didactic-pedagogical training process of these teachers? The objectives analyze the conceptions of the teachers raised by the problem, proposing institutional devices in different contexts for their formation and research the field of action of the University Pedagogy and institutional political actions for and in higher education. The theoretical reference is based on recent research by authors of the area on the subject in question. The methodology, as a case study, is qualitative, descriptive and explanatory, keeping some principles of ethnographic research, documentary and bibliographical review. The data collected by basic techniques will be submitted to content analysis by thematic units. The expected result converts the elaboration of the dissertation presenting a Critical-Reflective Report through an Intervention Project in the institutional space of the postgraduate, with technical orientations about the formative process of teachers in teaching of higher education serving as support for applications in continuing education and future studies.

Keyword: Teacher Training. Teaching in Higher Education. University Pedagogy.

Introdução

Como se forma um professor universitário? A temática de formação de professores universitários é um tópico que vem tomando espaço nas pesquisas sobre formação de professores. Mudanças educacionais ao longo do século XX levaram a uma necessidade de repensar os aspectos formativos dos professores (FRAGELLI; CARRASCO; AZEVEDO, 2014). Segundo as autoras,

O contexto universitário do século XX e XXI é pautado no tripé educacional: pesquisa, ensino e extensão, sendo que seus docentes tem a necessidade de articular esses três segmentos de maneira colaborativa. Porém, diversos aspectos institucionais que circundam o ensino superior tais

como: o excesso de burocracias, a necessidade de financiamentos externos as universidades provenientes das agências fomentadoras devido ao baixo incentivo do Estado e avaliações de qualidade pautadas no pressuposto da produtividade, conduziram os docentes a focarem mais nas atividades vinculadas as pesquisas em detrimento de outros aspectos igualmente importantes na profissionalidade docente (p. 1).

Gonçalves e Peres (2002) apresentam historicamente que a formação do professor universitário se dava por meio do autodidatismo, onde não havia cursos e nem instituições formadoras de professores. Destacamos que ao exigir conhecimento e dedicação para atuar na área acadêmica, a formação do docente universitário, traz desafios que devem ser superados por eles e pelas Instituições de Ensino Superior na oferta de formação específica no campo pedagógico, incluindo a didática, respectivamente. A necessidade e importância da formação docente universitária também se fazem, pela complexidade do seu trabalho, haja vista que este participa diretamente na formação de novos profissionais. É necessário em geral, que o professor tenha experiência profissional e didático-pedagógica, incluindo em alguns casos alguma especialização, com títulos de mestre ou doutor.

Entendemos que ao considerarmos a trajetória acadêmica dos professores em seus processos e meios de formação em nível superior, é necessário refletir sobre a sua formação profissional e as práticas pedagógicas adotadas, pois, a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Essas questões nos provocam a refletir sobre o papel da formação pedagógica na formação de um docente que atua no ensino superior. De fato, assumimos com essas inquietações a necessidade de reforçar que esse

profissional tenha uma formação sólida para atuar com os dilemas da prática pedagógica no ensino superior. Reconhecemos como Veiga (2006) a importância do processo formativo para a docência universitária, situando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Na perspectiva que argumentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88-89), compreendemos que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informa, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. [...].

Dessa forma, os debates sobre a necessidade e a importância da formação do professor para a docência universitária crescem a cada ano nos espaços acadêmicos e as contribuições em estudos e pesquisas relativas ao tema, estão apresentando produções científicas significantes para a área da educação (publicações em periódicos, livros e apresentações em eventos), como também as instituições de ensino superior estão gradativamente implantando cursos de formação na área. Assim, buscamos responder as seguintes questões neste estudo: que concepções os professores de bacharelados e licenciaturas possuem com relação à sua formação didático-pedagógica e à docência universitária? Que dispositivos podem ser construídos para mobilizar o processo de formação didático-pedagógica desses docentes?

O interesse por essas questões de pesquisa é decorrente de experiências vividas como docente universitário, momento ao qual identifiquei que dificuldades com as práticas pedagógicas nos cursos de bacharelados e

licenciaturas, têm relação direta com os processos de aprendizagens dos estudantes e esses processos estão ligados à questão da formação do professor universitário. Considerando esses fatos, iniciei estudo documental sobre a formação de professores no ensino superior, as experiências docentes no espaço acadêmico e como se constitui essa formação.

Com base em pesquisa bibliográfica relativa ao assunto “Formação de professores em docência no ensino superior”, cataloguei 594 trabalhos produzidos no país entre teses e dissertações (1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019) segundo dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT*. Dentre os estudos, apenas 12 trabalhos configuraram-se como pesquisas efetivamente realizadas nos últimos 8 anos (2012 a 2019) na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Dos 12 trabalhos publicados, 2 aparecem repetidos, ficando 10 oficiais. Ainda assim, apenas 3 pesquisas apresentam um enfoque específico sobre a formação de professores em docência no ensino superior. Os outros 7, relatam brevemente os estudos, trazendo à luz, o papel do professor na formação do discente, evidenciando desta forma, lacunas nos estudos sobre o processo de formação do professor universitário. No Instituto Federal do Espírito Santo e na rede privada de Faculdades e Universidade, não há produção de trabalhos relativos ao tema.

*A transferência de tecnologias da informação é uma das ações que consolidaram o IBICT como referência na área no Brasil e no exterior. O seu corpo técnico realiza a absorção e personalização de novas tecnologias, repassando-as a outras entidades interessadas na captura, distribuição e preservação da produção intelectual científica e tecnológica. Como alguns exemplos desse esforço, citam-se a coleta automática de registro e disseminação de teses e dissertações, a editoração de revistas eletrônicas e os repositórios de documentos digitais de diversas naturezas (desde documentos textuais a publicações multimídia). Tais produtos e serviços fazem do Brasil a quinta maior nação em número de repositórios digitais, à frente de potências econômicas como o Japão, França, Itália e Austrália, e a terceira em quantidade de publicações periódicas de acesso livre. Brasil (2019). Disponível em: <<http://www.ibict.br/sobre-o-ibict>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Conforme informações disponibilizadas no site do e-MEC (BRASIL, 2019), no estado do Espírito Santo, localizam-se 118 Instituições de Ensino Superior – IES – cadastradas, situadas e localizadas em 27 municípios no território estadual, oferecendo diversas modalidades de formações profissionais em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial. Contudo, verifica-se que nesse cenário, conforme informações fornecidas pelos sites de divulgação dessas Instituições, nenhuma IES apresenta informações sobre a prática de atividades formativas para docentes universitários em curso. Assim, cabe investir-se em estudos que colocam em pauta a discussão sobre a formação contínua da docência universitária no referido Estado.

Quanto ao objetivo geral, ele se configura em analisar as concepções que professores de bacharelados e licenciaturas apresentam com relação a sua formação didático-pedagógica e a docência universitária. Já os objetivos específicos se apresentam em: pesquisar sobre a Pedagogia Universitária e processos formativos para docentes que atuam no ensino superior em cursos bacharelados e licenciaturas, considerando as recentes pesquisas sobre o tema; analisar quais concepções que professores universitários possuem quanto a sua atuação na docência no ensino superior e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica; indicar possibilidades de ações de formação didático-pedagógica para docentes universitários, considerando a ação e práticas formativas voltadas para a docência universitária; e propor dispositivos para mobilizar o processo de formação didático-pedagógica de docentes universitários.

A revisão de literatura abarcou os estudos de autores como Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Torres (2014), Torres e Almeida (2013), Veiga (2013, 2010, 2006), Masetto (2012, 2003), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta (2009), no que abordam questões sobre a docência universitária e a formação didático-

pedagógica do professor nesse nível de ensino, como também a pedagogia universitária e seu campo de atuação.

1 Metodologia

Com abordagem qualitativa, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), para quem o fenômeno educacional ocorre em contextos que precisam ser considerados pelo pesquisador, a pesquisa se encontra em andamento numa faculdade privada localizada na região norte do Estado do Espírito Santo, envolvendo os docentes dos cursos de bacharelado e licenciaturas da referida instituição, onde o objeto de estudo está se materializando no processo formativo dos mesmos, enquanto participantes ativos da pesquisa (por adesão voluntária e termos consentidos e esclarecidos, além de submissão ao comitê de ética em pesquisas com seres humanos).

O estudo de caso (YIN, 1994; ANDRÉ, 2013) em curso segue as premissas descritivo-explicativa (GIL, 1999), guardando alguns princípios da pesquisa etnográfica (SARMENTO, 2011), com técnicas básicas de coleta de dados (questionário, entrevista e grupo focal), mediante observação participante (dados detectados do próprio ambiente laboral e dos sujeitos participantes da pesquisa – fazendo uso do diário de campo e de registros digitais). Em relação ao tratamento e análise dos dados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) com a classificação proposta por Cooper e Schindler (2003, p. 347), “a análise de conteúdo se dará por unidades temáticas, que são abstrações de nível mais alto, inferidas de sua conexão com uma estrutura ou padrão único no conteúdo”.

2 Resultados Parciais

A pesquisa em andamento apresenta de forma parcial alguns resultados frente ao processo formativo dos docentes do ensino superior da referida instituição. Dentre eles, citamos a contribuição no fortalecimento dos processos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores universitários participantes, mediante o ato didático e sua emancipação (FREIRE, 1974; RANCIÈRE, 2002) enquanto protagonistas do processo, bem como a formulação de políticas de formação contínua para os mesmos. Os encontros por meio do grupo focal estão evidenciando mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos docentes frente aos paradigmas da própria experiência na ação e reflexão representada pelo significado da docência no ensino superior, colaborando para a construção de uma identidade pautada no campo de estudo da pedagogia universitária.

Considerações finais

Essa proposta, mediante execução, possibilitará que professores do ensino superior de outras instituições, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises que estão sendo realizadas pelo grupo, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa que serão produzidos após a conclusão desta.

Para tanto, propomos como principais produtos resultantes desta intervenção: 1) Produção e apresentação de trabalhos nos eventos nacionais relacionados à formação de professores e práticas de ensino (ENDIPE, ANPED Nacional, ANPED Sudeste); 2) Produção e publicação de artigos em periódicos especializados nacionais e internacionais em parceria com a orientadora desta pesquisa; 3) Orientação e participação em bancas de Trabalhos de Conclusão de

Cursos relacionados à docência no ensino superior para aprofundamentos de questões; 4) Produção de capítulos e um livro sobre a temática a ser publicado em editora nacional contendo os resultados da investigação; 5) Elaboração de um Programa de Formação Docente Universitária tendo sua gênese na pedagogia com suas práticas, enfatizando o campo da didática.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. IBICT. BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2003.

FRAGELLI, C. M.; CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. de. A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO E CONHECIMENTO, 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão. **CESUC**. Ano IV. n. 06. 1º semestre. s. p. 2002. Disponível em: <<https://holofote.files.wordpress.com/2008/07/educacao-basica-e-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária. 3. ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.79-108.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. 1. ed. v. 1. 207 p. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método, criatividade. 18ª. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SARMENTO, M. J. "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação". In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. pp. 137-179. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 5. n. 9, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/92>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). Docentes para a educação superior: processos formativos. **Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2010. cap. 1.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. **Coleção Educação Superior em Debate**. v. 5. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

YIN, R. K. **Case Study Research**. Design and Methods. 2. ed. New York: Sage Publishing, 1994.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FOGUETES MARISTAS: A INTERDISCIPLINARIDADE ALIADA A TEORIA E PRÁTICA

Idelma Medina da Silva*

Tamine Santos Sául**

Resumo: O presente trabalho busca relatar uma experiência iniciada durante o ano de 2018, na Escola Marista Santa Marta, na cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul. O público alvo foram duas turmas de estudantes de nono ano, do Ensino Fundamental II, com cerca de setenta alunos. No ano de 2019, com a continuidade do trabalho, estão envolvidas outras duas turmas de estudantes, no total de setenta e seis alunos. As atividades estão ocorrendo nas aulas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. O trimestre foi estruturado a partir da Abordagem Temática, fomentando a interdisciplinaridade com as áreas de Ciências da Natureza (Biologia Química e Física) e Matemática e suas Tecnologias, a partir do tema: foguetes.

Palavras-chave: Reações químicas. Equação do 2º grau. Teoria e prática.

MARIST FROGS: THE INTERDISCIPLINARITY ALLIED THEORY AND PRACTICE

Abstract: The present work seeks to report an experience begun during the year 2018 at the Marist School Santa Marta, Santa Maria, Rio Grande do Sul State. The target audience was two classes of ninth grade students, Elementary School II, with about seventy students. In the year 2019, with the continuity of the work, are involved two other classes of students, a total of seventy-six students. The activities are taking place in the classes in the areas of Natural Sciences and Mathematics and its Technologies. The quarter was structured from the Thematic Approach, fostering interdisciplinarity with the areas of Natural Sciences

* Licenciada em Matemática e Física, Marista Santa Marta. E-mail: idelma.silva@maristas.org.br

** Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Educação do Campo e Agroecologia e Mestre em Educação em Ciências, Marista Santa Marta. E-mail: tamine.silva@maristas.org.br

(Chemical and Physical Biology) and Mathematics and its Technologies, based on the theme: rockets.

Keyword: Chemical reactions. Equation of the second degree. Theory and practice.

Introdução

As Ciências da Natureza estão presentes no nosso dia a dia e, não faria sentido compreendê-las se não tivessem aplicabilidade em nosso cotidiano. A ciência está presente nos alimentos, nos organismos, nos objetos, no desenvolvimento tecnológico, dentre outros. A química, que é a ciência que estuda a natureza da matéria, suas propriedades e transformações, está presente em no nosso dia a dia, em todos os materiais que nos cercam, e em todos os seres vivos. Assim, a química está presente em nosso cotidiano através dos alimentos, do vestuário, da saúde, do desenvolvimento econômico e tecnológico, dentre outros (Química no cotidiano).

A matemática também é uma ciência que está presente no nosso cotidiano, que requer raciocínio e uma grande capacidade de concentração, porém muitos estudantes apresentam dificuldade nesse componente curricular. Ainda, a Matemática e suas Tecnologias são utilizadas, por vezes, como instrumento para a compreensão das ciências. Rompendo com esse paradigma, a mesma é fundamental para que possamos entender os temas, a partir das relações estabelecidas entre as ciências e a matemática, de forma realmente interdisciplinar. Segundo Japiassu (1976, p. 32) a “[...] interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar [...]”, ou seja, para a real compreensão de um tema, são necessários conceitos científicos de ambas as disciplinas, afinal, no dia a dia não aparecem de forma isolada.

Pensando no já exposto, o presente trabalho busca relatar uma experiência vivenciada durante o ano de 2018, na Escola Marista Santa Marta, na cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, com duas turmas de estudantes de nono ano, do Ensino Fundamental II, com cerca de setenta alunos, bem como a continuidade da experiência, ainda em andamento, no ano de 2019, com outras duas turmas de estudantes, no total de setenta e seis alunos, nas aulas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, onde após reflexões, estruturou-se o trimestre a partir de temas, fomentando a interdisciplinaridade com a área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática e suas Tecnologias.

Uma aula com propostas diferenciadas promove aos estudantes um protagonismo em sua aprendizagem. Diante dessa perspectiva, objetivando inicialmente reproduzir reações químicas, estudantes projetaram uma forma de explicar a reação ocorrida entre dois compostos que causam uma divisão de dois elementos químicos, trazendo uma forma diferente de usar vidrarias de laboratório, ou seja, reutilizou-se no lugar desses frascos de laboratório, *pets*, em formato de foguete, que não seriam mais utilizados.

Dessa forma, promovendo a participação, o protagonismo, o envolvimento e instigando a curiosidade dos estudantes, em questão, que após estudarem as reações químicas resolveram fazer uma experiência do lançamento de um foguete com garrafas *pet*, tornando assim essas disciplinas mais divertidas e de fácil compreensão.

1 Referencial teórico

Pensando em uma Educação em Ciências e Matemática que seja significativa para a vida dos estudantes, a interdisciplinaridade é um meio

fundamental para que as relações e a contextualização sejam realizadas. Assim, para Japiassu (1976, p. 40):

[...] nada mais há que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques ou em estágios superpostos, correspondendo às velhas fronteiras de nossas disciplinas. Pelo contrário, tudo nos leva a engajar-nos cada vez mais na pesquisa das aproximações, das interações e dos métodos comuns às diversas especialidades.

Segundo Sául (2018, p. 69) “[...] percebe-se o quanto experiências interdisciplinares motivam os estudantes e oportunizam resultados muitas vezes inesperados.”. Isso não significa defender o rompimento das disciplinas, mas sim, criar pontes entre elas, superando essa fragmentação de conhecimentos, não só entre a área do conhecimento, mas entre as áreas.

Nesse sentido, aliada a interdisciplinaridade, busca-se romper com a dicotomia entre teoria e prática, de forma que os estudantes possam se construir como “[...] sujeitos de seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência de mundo” (FREIRE, 2014, p. 105).

A questão aqui, é não se utilizar apenas da aplicação de alguns procedimentos preestabelecidos ou ainda apenas reproduzir experiências, reduzindo a atitude científica apenas a isso, mas sim instigar a curiosidade, a indagação e a autonomia, proporcionando uma real prática científica (POZO e CRESPO, 2009).

Da mesma forma, para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 123) “[...] as pessoas aprendem o tempo todo. Instigadas pelas relações sociais ou por fatores naturais, aprendem por necessidades, interesses, vontade, enfrentamento, coerção.”. Assim, para que haja interesse por parte dos estudantes, os conteúdos escolares precisam ter relevância. Uma das opções é a

reestruturação curricular, a partir de temas - a Abordagem Temática (AT) - de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

Porém, em muitos locais a AT esbarra em currículos engessados, muitas vezes limitados por uma lista de conteúdos a seguir. Para Sául (2018, p. 69), o “[...] docente precisa de um currículo flexível ou adaptado à realidade em que atua, em que ele tenha autonomia para construir [...]”. Nesse sentido, as Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016) permitem essa flexibilidade e autonomia, onde “A pesquisa, fundamentada nesses princípios e associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares, articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes.” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 34).

Ainda, a metodologia para estruturar essa reorganização curricular é a Sequência Didática (SD) (ALVES, 2015). Na próxima seção, está o desenvolvimento e alguns resultados de uma reestruturação curricular trimestral interdisciplinar pontual, a partir de uma AT, organizada em uma SD.

2 Desenvolvimento e alguns resultados

De acordo com a Matriz Curricular do Brasil Marista, no decorrer do primeiro trimestre do ano de 2018, foi estruturada a Sequência Didática (SD) do nono ano do Ensino Fundamental II, a partir do tema: *Do átomo à matéria: O que são as “coisas”? Como elas se transformam?* Para ser trabalhada durante o primeiro trimestre, buscando responder ao seguinte problema: *Quais são as aplicações práticas da química no dia-a-dia de nossas casas?*

Para a compreensão do tema e resolução do problema, foi necessário selecionar os conteúdos nucleares da área de Ciências da Natureza, do Componente Curricular de Ciências Naturais, que foram desdobrados em conteúdos específicos, a contar: a matéria e suas propriedades (propriedades,

misturas, ligas), funcionamento de misturas (separação de misturas, fracionamento), constituição da matéria (átomos, elementos e substâncias, tabela periódica, ligações, funções químicas), 1ª lei de Newton (inércia), densidade e reações químicas, dentre outros.

Na sequência houve a contextualização e aplicação de conceitos, a partir de textos e esquemas, realização de resumos (atividades), leitura e problematizações contextualizadas sobre os assuntos, experiências práticas, pesquisas na biblioteca, no laboratório de ciências e informática, planejamento e construção de uma apresentação para os colegas sobre temas, e, por fim, a sistematização e argumentação/produto final da SD, onde a turma foi dividida em grupos, sendo que mais de um grupo pesquisou sobre o mesmo tema (alimentos, vestuário, saúde, dentre outros), porém, dentro do grande tema puderam escolher um sub tema para aprofundar. Ao final da pesquisa cada grupo apresentou seu trabalho com uma produção (cartaz, experiência, panfleto, dentre outros).

A apresentação dos trabalhos ocorreu em datas previamente agendadas, dependendo da forma escolhida para apresentação. Algumas ocorreram em sala de aula ou no laboratório de ciências, já as experiências que necessitavam de espaço ocorreram em um outro momento no campo da escola, com a presença das duas turmas de nonos anos demonstrando várias experiências, previamente testadas. Dentre as apresentações, o foco de análise deste trabalho foi a experiência do lançamento de foguetes, registrado na publicação abaixo:

Figura 1 – Publicação sobre as apresentações das experiências no campo



Fonte: Página do *Facebook* da Escola Marista Santa Marta (comunicação e *marketing*).

Vários grupos escolheram representar a mesma reação química de formas e com materiais diferentes, inclusive o grupo dos foguetes, que aprenderam que misturando vinagre (ácido acético) e bicarbonato de sódio resulta em uma reação química que, entre outros produtos, libera gás carbônico fazendo pressão e, conseqüentemente, fazendo o foguete voar, após lançado (nesse caso, na vertical).

Após a realização dessa experiência dos foguetes, houve discussão entre as professoras de Ciências Naturais e Matemática sobre a interdisciplinaridade existente na atividade. Dessa forma, propôs-se de calcular a altura atingida pelo foguete, em escala gráfica. Isso foi possível com o auxílio da fórmula de Báskara na Função Quadrática e com a Trigonometria, visto que a trajetória do foguete representa uma parábola dessa função.

Para isso, solicitou-se cópia da foto do momento do lançamento para medirmos a distância alcançada pelo mesmo e o ângulo de inclinação do ponto de partida. Através dos dados coletados foi possível construir o gráfico (com o uso

da função quadrática) e calcular a altura máxima alcançada pelo foguete (com uso da trigonometria). Sabendo que atingiu uma distância de 6 metros (m) e o foguete no seu ponto de partida estava com uma inclinação de 60° (graus).

Figura 2 – Lançamento do foguete



Fonte: Comunicação e *marketing* da Escola Marista Santa Marta - momento do lançamento do foguete.

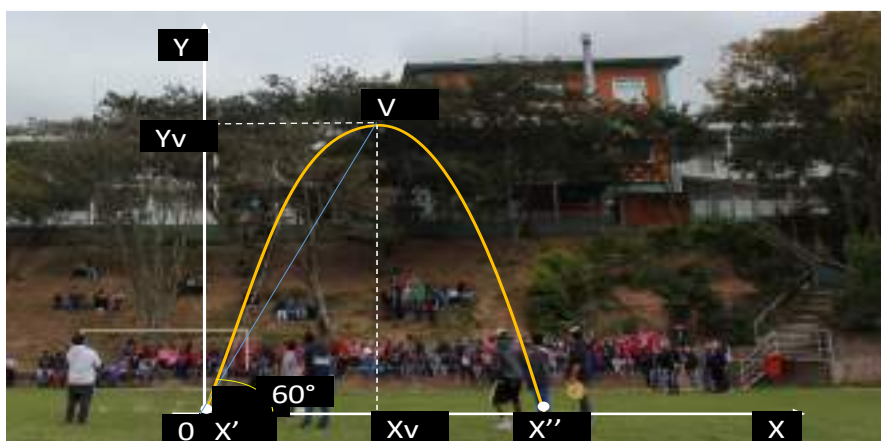
Com essas informações podemos construir o gráfico e, através dele calcular a sua altura, usando o triângulo retângulo, cujo cateto adjacente é 6m e o cateto oposto é h , sob um ângulo de 60° , segundo a fórmula: $\text{tg}60^\circ = \frac{\text{cat. oposto}}{\text{cat. adjacente}}$, com isso conclui-se que a altura atingida pelo foguete foi de aproximadamente 19,2m. Devemos lembrar-nos da importância do ângulo de inclinação, pois quanto maior o ângulo, maior será a altura atingida e menor será a distância alcançada. Na física, em um lançamento desse tipo é aplicada a função quadrática, acrescentando a aceleração da gravidade, altura e velocidade do lançamento.

Para que ocorresse a interdisciplinaridade, novos testes de lançamento de foguetes foram realizados: apresentação para as turmas de sextos anos e, também, para as turmas de primeiros anos, as quais estavam aprendendo sobre

a letra “F” na alfabetização e os professores solicitaram a participação das mesmas no lançamento dos foguetes para, também, trabalharem com o tema. Assim, antes do lançamento do foguete, os estudantes mediram o ângulo (alfa) na base do lançamento. Durante o lançamento, eles cronometraram o tempo de voo do foguete. E, finalmente, após o lançamento do foguete, mediram a distância horizontal atingida.

Após análise dos dados adquiridos, construiu-se o gráfico da trajetória do foguete (com o uso da Fórmula de Báskara e da função quadrática). E, através do gráfico foi possível fazer o cálculo da altura (h) máxima, do ângulo de incidência e da velocidade no momento de partida e de chegada do foguete.

Figura 3 – Gráfico

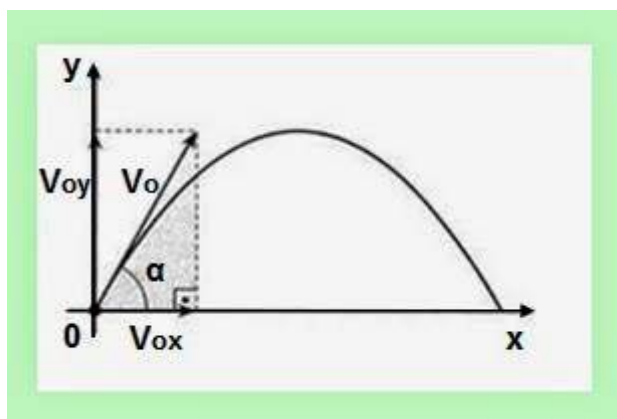


Fonte: Tecnologia em Educação da Escola Marista Santa Marta.

Observa-se no gráfico do lançamento do foguete de garrafa *pet*, acima representado, em um determinado ângulo, que se trata de um lançamento oblíquo. O foguete é disparado com uma velocidade inicial (V_0) em um determinado ângulo (α) seguindo o movimento da sua inércia, no eixo horizontal e no eixo vertical, porém no eixo vertical ele sofre a ação da gravidade.

Para calcular a altura máxima, a distância e o ângulo de lançamento em relação a horizontal usamos os conhecimentos de física: lançamento oblíquo:

Figura 4 – Gráfico da decomposição da velocidade na vertical e na horizontal



Fonte: Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/4ewBOqWgMAc/U8u5AWiDxDI/AAAAAAAAABWg/dY7dRJSAED0/s1600/pic-037.bmp>>. Acesso em: 28 de março de 2019, as 10:01 horas.

Onde: Eixo y: $V_y = V \cdot \sin \alpha$ e, Eixo x: $V_x = V \cdot \cos \alpha$. Esse lançamento resulta de dois movimentos independentes: movimento na vertical e movimento na horizontal. O movimento na vertical, depende da ação da gravidade, então usamos: $V_y = V_0 \cdot \sin \alpha - g \cdot t$. No ponto mais alto, o tempo considerado na equação do alcance (A) é o tempo total para que o objeto saia do chão, atinja a altura máxima e retorne ao solo (altura máxima) $V_y = 0$, logo o tempo é igual (t_s):

$$t = \frac{V \cdot \sin \alpha}{g}$$

Devemos lembrar que o tempo de subida e o tempo de descida são iguais, logo o tempo do lançamento é o dobro.

Pela conservação de energia a altura máxima

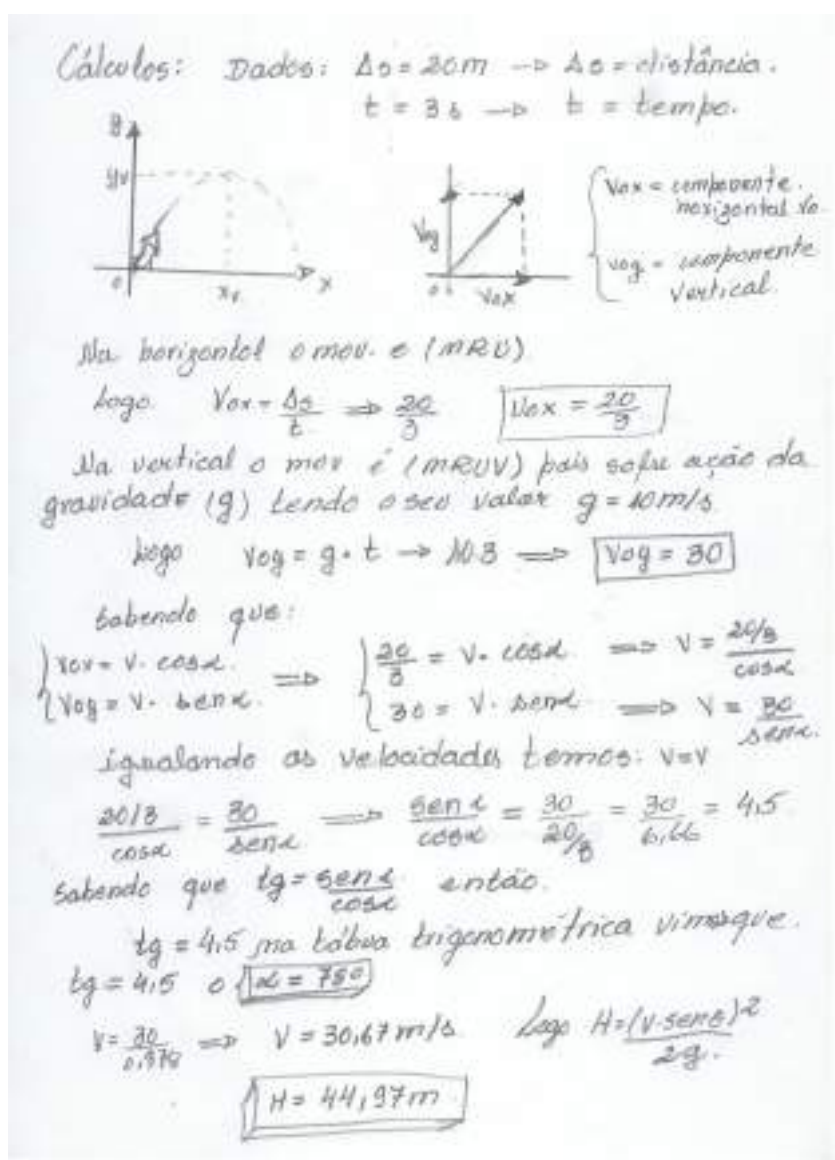
$$H_{\text{máximo}} = \frac{V_0^2 (\sin \alpha)^2}{g}$$

Já no movimento na horizontal, o alcance horizontal é a distância entre os pontos de partida e chegada do objeto lançado obliquamente. Podemos determinar sua medida através da sua equação horária: $D = V_0^2 \cdot \sin 2\alpha / g$. Com

essas informações importantes da física, podemos calcular todos os dados necessários para visualizarmos a função quadrática no lançamento de um foguete de garrafa *pet*.

Segue abaixo, o cálculo feito pelos estudantes em questão, após o lançamento do foguete de garrafa *pet*, no campo da escola Marista Santa Marta, sabendo que no momento do lançamento o foguete atingiu uma distância de vinte metros (20m), em um tempo de três segundos ($t=3s$).

Figura 5 – Cálculos



Fonte: as autoras.

A partir desses dados, os estudantes conseguiram descrever a trajetória do foguete (parábola) relacionando as variáveis h e d e, dessa forma, calcularam a altura máxima (ponto máximo) atingida nesse lançamento. Assim, através do gráfico, tornaram-se visíveis os principais pontos da parábola (função quadrática).

Após o desenvolvimento dessas atividades interdisciplinares, o grupo de estudantes pioneiros no trabalho dos foguetes, escreveu um resumo para apresentar em um evento de Iniciação Científica.

Figura 6 – Publicação em evento de Iniciação Científica



Fonte: Página do *Facebook* da Escola Marista Santa Marta (comunicação e *marketing*).

Na continuidade do trabalho, já nesse ano de 2019, a SD da área das Ciências da Natureza foi repensada e reconstruída com base nas experiências de 2018 e fomentando ainda mais a interdisciplinaridade com a área da Matemática e suas Tecnologias. O tema pensado foi: *Reações químicas: Como representá-las em um Festival de Foguetes?*, e o problema a ser respondido foi: *No ano de 2018 as turmas de 9º ano realizaram experiências com reações químicas. Como as reações químicas podem colaborar para a criação do I Festival de Foguetes na Escola Marista Santa Marta?*

Assim, para a compreensão do tema (em andamento), os conteúdos específicos de Ciências Naturais são: a matéria e suas propriedades (o que é matéria, os estados físicos da matéria, mudança de estado físico), a matéria: propriedades elétricas, átomos e elementos (fenômenos elétricos, o átomo, os elementos químicos), substâncias e misturas (separação de misturas), classificação periódica dos elementos (um pouco da história da classificação dos elementos químicos, classificação atual dos elementos químicos, distribuição dos elementos químicos), as ligações químicas, ácidos e bases, sais e óxidos; reações químicas (como acontecem, sua representação, classificação e reações exotérmicas e endotérmicas – energia), dentre outros.

Para responder ao problema de pesquisa, a contextualização e aplicação de conceitos/atividades que estão acontecendo são: leitura e pesquisa no livro didático, leitura da obra: “A Montanha da água lilás: fábula para todas as idades” (PEPETELA, 2013), esquemas sobre os conceitos, leitura e problematizações contextualizadas sobre os assuntos, experiências práticas, aula inaugural 1: Ciência e Método Científico, aula inaugural 2 (interdisciplinar com Matemática): Iniciação Científica/ desafio do I Festival Marista de Foguetes, pesquisas no laboratório de informática, planejamento e construção do I Festival Marista de Foguetes.

Já para a sistematização e argumentação/produto final da sequência didática, o desafio foi, em grupos, pesquisar sobre o tema: “Foguetes” e buscar construir conhecimentos com auxílio da Química e Física, bem como da Matemática para a construção e lançamento de um foguete, envolvendo algum tipo de reação química, e, assim, vivenciar o primeiro festival de foguetes da escola, em questão.

Este trabalho, como já mencionado, está ainda, em andamento, neste ano letivo. Na próxima seção, algumas considerações, até o momento.

Considerações e discussão

A ciência e a matemática estão presentes no nosso cotidiano para nos auxiliar na compreensão de temas pertinentes, e, a partir dessas experiências pode-se refletir e repensar novas possibilidades de ensino/aprendizagem, com uma forma diferenciada de entender os conceitos científicos, a partir da Abordagem Temática e de uma não dicotomia entre teoria e prática, o que envolveu os estudantes, de modo que a experiência tenha sido tão significativa que pode-se a partir dela, realizar uma reestruturação curricular pontual e interdisciplinar.

Foi possível perceber o envolvimento e a participação dos estudantes, a troca de experiências, o trabalho em equipe, o prazer em aprender estabelecendo conexões entre a teoria e a prática e estimulando a leitura, concentração e raciocínio lógico. Neste trabalho buscamos que os estudantes vivenciem na prática a aplicabilidade dos conteúdos científicos em sala de aula.

Referências

ALVES, A.C.dos S. et al. Metodologia de Sequências Didáticas e Projetos Interdisciplinares. In Mentges, M. J., Marques, C. B., Saldanha, P. (orgs) **Caderno Marista de Educação**/ publicação da Gerência Educacional dos Colégios da Rede Marista; – vol. 9 - (2015) – Porto Alegre: CMC, 2015 p.14-24.

Clube de astronomia da Unipampa. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/astronomia/2018/09/06/competicao-municipal-alegretense-de-foguetes-lanca-sua-3a-edicao/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LOPES, S. **Investigar e Conhecer**: Ciências da Natureza, 9º ano. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). Disponível em: <<http://www.oba.org.br/site/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019, as 14:30 horas.

PEPETELA. **A Montanha da água lilás**: fábula para todas as idades. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2013.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009. Partes I e III.

Química no cotidiano. **Educação**. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/artigo/quimica-no-cotidiano.html>> Acesso em: 10 mar. 2018.

SÁUL, T. S. **Um olhar sobre a interdisciplinaridade nas licenciaturas em Educação do Campo, nas Ciências da Natureza, no Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes Curriculares da educação básica do Brasil Marista**: área de ciências da natureza e suas tecnologias. União Marista do Brasil – Curitiba: PUCPress, 2016.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA COMO POTENCIALIZADORA PARA O ESTUDO DA MODERNIDADE LÍQUIDA: OLHARES SOBRE ZYGMUNT BAUMAN PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Luize Castro Garim*

Rafael Montoito**

Resumo: Esse texto tem o objetivo de analisar o capítulo *Individualidade*, da obra *Modernidade Líquida*, escrita pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, tendo como meio para alcançar essa finalidade a utilização da expressão cultural cinematográfica. Foi escolhido para este intento o filme *Ela* (2014), do diretor norte-americano Sipke Jonze, em razão de suas características, as quais transmitem muitos dos valores e das práticas culturais hodiernas. Considerando a densidade teórica dos escritos de Bauman e a necessidade atual da formação de seres críticos e conscientes de seu papel social, questões estas trabalhadas na disciplina de Sociologia, espera-se que a abordagem cinematográfica facilite e potencialize as discussões das aulas desta disciplina (ou de disciplinas afins) na escola contemporânea. As reflexões aqui expostas são fruto de uma pesquisa inicial de mestrado, que tem o propósito de estudar os demais capítulos deste livro de Bauman, aproximando-os de outras obras do cinema.

Palavras-chave: Sociologia. Cinema. Bauman.

* Aluna do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (IFSUL, Pelotas). E-mail: luizegarim@hotmail.com

** Doutor em Educação para a Ciência (UNESP), professor do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (IFSUL, Pelotas). E-mail: xmontoito@gmail.com

THE USE OF MOVIE LANGUAGE AS A SOURCE FOR THE STUDY OF LIQUID MODERNITY: ZYGMUNT BAUMAN'S VIEWS ON CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: This text aims to analyze the chapter on Individuality from *Liquid Modernity*, written by the Polish sociologist Zygmunt Bauman, who makes use of cinematographic cultural expression as a means to attain his goal. For such, the movie "Her" (2014) by the American director Spike Jonze was chosen because of it conveys many of today's cultural values and practices. By taking into account the theoretical density of Bauman's writings and the present need for the qualification of critics who are aware of their social roles, which are Sociology topics, it is expected that the cinematographic approach will facilitate and potentialize classroom discussions in this course (or related ones) in the contemporary school. The reflections discussed here are a result of a broader master's research project which aims to study the other chapters of Bauman's book, relating them to other movie works.

Keywords: Sociology. The movies. Bauman

Considerações iniciais

No Prefácio de *Modernidade Líquida*, uma de suas mais conhecidas obras, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2017) começa suas observações destacando as diferenças entre as qualidades dos líquidos em oposição às qualidades dos sólidos, de forma a preparar o leitor para associações posteriormente necessárias para a compreensão inicial de sua obra. O sociólogo cunha a expressão “modernidade líquida” tendo como inspiração as propriedades fluídas do estado da liquidez.

Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”, diferentemente dos sólidos não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com os sólidos

permanecem intactos, enquanto os sólidos que encontraram se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001, p.8).

Esses conceitos e metáforas são utilizados por Bauman para diferenciar a primeira modernidade, que perdurou até meados do século XX, da era pós-moderna ou modernidade tardia, a qual está inserida no – e se retroalimenta do – painel da globalização, do consumismo e do capitalismo financeiro. É nessa conjuntura sócio-política que emerge e se molda o Homem contemporâneo.

As reflexões de Bauman são profundas e densas haja vista que, muitas vezes, dialogam com diversos outros sociólogos, figuras históricas, representações mitológicas, obras literárias e de arte etc. Contudo, suas ponderações não perdem a força se colocadas lado a lado de obras cinematográficas, motivo pelo qual o Cinema pode ser encarado como um potencializador para o estudo de suas reflexões.

A sétima arte, desde seu surgimento em 1895, tem mostrado um papel relevante na socialização dos indivíduos. Relativamente presentes nas salas de aula, os filmes têm a prerrogativa e o poder de influir na compreensão e na percepção das práticas socioculturais nos quais estão inseridos:

É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns (DUARTE, 2002, p.17).

Com mais de cem anos de evolução, o Cinema hoje é um fenômeno mundial. Sua força reside na capacidade de adaptação às mais diferentes mídias, transpassando o território das salas cinematográficas e invadindo telefones,

televisores e computadores. Não se pode negar também sua característica democrática, pois aborda diversos temas nos mais variados contextos, alcançando múltiplos estratos sociais. Duarte (2002) cita Carrière ao afirmar que alguns filmes narrativos eram acompanhados por um explicador – um homem, que, de pé ao lado da tela, ia explicando para o público o que os personagens estavam fazendo.

Tratava-se, naquele momento, de uma linguagem absolutamente original e era muito difícil, para a maioria dos espectadores, compreender as relações invisíveis estabelecidas entre uma cena e outra, De lá para cá, o cinema se tornou uma arte universal, como nenhuma outra jamais conseguiu ser (DUARTE, 2002, p. 37).

Do conjunto das obras já lançadas, existe uma parcela importante dessas películas que podem ser exploradas e interpretadas sob a ótica de conteúdos sociológicos, tendo como base as teorias e reflexões de Bauman. Dentre os disponíveis, o filme “Ela” possui um roteiro no qual transparecem características apontadas pelo autor polonês acerca do Homem contemporâneo, principalmente no que concerne ao espectro da individualidade.

O professor que trabalha com o ensino da Sociologia pode, com o objetivo de reduzir a distância entre os conteúdos que serão ministrados e a realidade dos seus alunos, sobretudo quando as discussões convergirem com os pontos assinalados por Bauman, dispor da linguagem artística cinematográfica para alcançar esse fim. Conforme o artigo de Coelho e Viana destacam,

o cinema pode muito bem servir como instrumento útil ao processo de ensinoaprendizagem, pois educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. **É educar o olhar.** A educação está passando por uma fase em que o professor deve se desdobrar para atingir seu objetivo de educar, devido a dificuldades diversas a

serem enfrentadas, fazendo com que a prática de ensino seja um tema bastante discutido entre os estudiosos da educação, pois qualquer tipo de aperfeiçoamento que se faça com o objetivo de auxiliar na prática para melhor aproveitamento do aluno é bem vindo. Teoria e prática precisam andar juntas, afim [sic] de que uma complemente a outra. Assim, como o cinema é uma arte visual relativamente nova, pode ampliar a visão da educação dada em sala de aula e oferecer forma diferente de ensinar (COELHO e VIANA, 2011, p. 91, grifos nossos).

Sendo a educação entendida também como um processo de socialização, as competências audiovisuais podem auxiliar na preparação e formação de professores e proporcionar discussões no ensino de jovens e adultos a respeito dos temas propostos. Os inúmeros elementos de significação do cinema, tais como cor, iluminação, montagem e som e a forma como se articulam permitem a exploração de um espectro amplo de interpretações. Segundo nos ensina Duarte (2002), os efeitos de significação de um filme podem ser obtidos pelo material de gravação. Portanto, ao professor é uma grande vantagem possuir a aptidão de manipular esses elementos em favor da temática que está ensinando.

Ademais, o estudo da Sociologia, por ser eminentemente teórico, pode parecer, por vezes, construído à distância do dia a dia. Em razão de haver sido excluída do ambiente escolar por mais de 40 anos e somente ter sido implantada como disciplina obrigatória do ensino médio recentemente (em 2008, através da Lei 11.684, de 2 de junho daquele ano), tende a ser tratada como disciplina periférica do currículo, com sua importância mitigada e incompreendida pelos alunos.

Com um mundo cada vez mais voltado ao pragmatismo, onde o mercado de trabalho impõe o ritmo e o conteúdo do que pode e deve ser ensinado, as Ciências Sociais correrão o risco de sucumbir – ou permanecerem, recebendo olhares desdenhosos –, se não tomadas as estratégias necessárias à crescente postura cultural de competitividade, individualidade e tecnicismo. Por isso é

interessante a interdisciplinaridade no ensino dos conteúdos sociológicos, relacionando-os com as mais diversas formas a partir das quais o homem se insere e se reconhece no mundo, tais como as artes e, mais especificamente neste nosso trabalho, o Cinema.

1 A individualidade sob a ótica de Zygmunt Bauman

Em suas considerações iniciais sobre o tema, Bauman lembra duas importantes obras literárias do século XX: *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, publicado em 1932 e *1984* de George Orwell, publicado em 1949. Ambas expressam mundos distópicos antagônicos, mas com um grande ponto em comum: a previsão de um futuro em uma realidade absolutamente controlada.

O que elas [as obras] compartilhavam era o pressentimento de um *mundo estritamente controlado*; da liberdade individual não apenas reduzida a nada ou quase nada, mas agudamente rejeitada por pessoas treinadas a obedecer a ordens e seguir rotinas estabelecidas; de uma pequena elite que manejava todos os cordões – de tal modo que o resto da humanidade poderia passar toda a sua vida movendo-se como marionetes; de um mundo dividido entre administradores e administrados, projetistas e seguidores de projetos – os primeiros guardando os projetos grudados ao peito e os outros nem querendo nem sendo capazes de espiar os desenhos para captar seu sentido; de um mundo que fazia de qualquer alternativa algo inimaginável (BAUMAN, 2001, p. 70).

O que Bauman quer com essa indicação literária é demonstrar que a previsão de ambos os autores não se concretizou completamente. No mundo em que vivemos deixaram de existir os tipos de projetistas empenhados em determinar o rumo que cada indivíduo deveria tomar em sua vida, sendo substituídos por outras autoridades que deixaram o fardo da determinação do

destino a cargo do próprio indivíduo.

Não surpreende que não mais se escrevam distopias nestes tempos: o mundo pós-fordista, “moderno fluido”, dos indivíduos que escolhem em liberdade, não mais se ocupa do sinistro *Grande Irmão*, que puniria os que saíssem da linha. Neste mundo, no entanto, tampouco há espaço para o benigno e cuidadoso Irmão Mais Velho em quem se podia confiar e buscar apoio para decidir que coisas eram dignas de ser feitas ou possuídas e com quem se podia contar para proteger o irmão mais novo dos valentões que se punham em seu caminho; e assim as utopias da boa sociedade deixaram de ser escritas. Tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo (BAUMAN, 2001, p.80).

Assim, Bauman separa a modernidade em dois períodos distintos: um primeiro ‘sólido’, ‘enraizado’, que perdurou até meados do século XX, com sua rigidez nas Instituições, nos direitos costumeiros, nas obrigações sociais e na mitigação das liberdades individuais, onde o capitalismo obedeceu ao modelo fordista de industrialização; e um segundo ‘leve’, descompromissado e desregulamentado, onde as regras vigentes são as regras do capitalismo financeiro. O autor compara essas épocas aos passageiros de um navio (capitalismo pesado) e de um avião (capitalismo leve), como forma de ressaltar as diferenças de existir dentro de suas respectivas realidades.

Os passageiros do navio “Capitalismo Pesado” confiavam (nem sempre sabiamente) em que os seletos membros da tripulação com direito a chegar à ponte de comando conduziram o navio a seu destino. Os passageiros podiam devotar toda sua atenção a aprender e seguir as regras a eles destinadas e exibidas ostensivamente em todas as passagens (...). Já os passageiros do avião “Capitalismo Leve” descobrem horrorizados que a cabine do piloto está vazia e que não há meio de extrair da “caixa preta” chamada piloto automático qualquer informação sobre para onde vai o avião, onde aterrizará, quem escolherá o aeroporto e sobre se existem

regras que permitam que os passageiros contribuam para a segurança da chegada (BAUMAN, 2001, p.77).

A partir do advento do capitalismo leve, prática do consumo atingiu níveis desenfreados. A atividade de comprar é tratada por Bauman como algo amplo e cheio de variáveis, não se resumindo apenas ao ato de adquirir objetos em lojas. Consumir tornou-se um padrão constante nas rotinas individuais, dentro de todos os aspectos possíveis da vida.

Se “comprar” significa esquadrinhar as possibilidades, examinar, tocar, sentir, manusear os bens à mostra, comparando seus custos com o conteúdo da carteira ou com o crédito restante nos cartões de crédito, pondo alguns itens no carrinho e outros de volta às prateleiras – então vamos às compras tanto nas lojas quanto fora delas; vamos às compras na rua e em casa, no trabalho e no lazer, acordados e em sonhos. O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuímos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras. O código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar (BAUMAN, 2001, p.95).

É nessa compulsão de ir às compras que as questões relativas às identidades e às individualidades demonstram todas as suas fragilidades. A transmutação de aspectos da vida, outrora considerados rígidos e imutáveis, em experiências vulneráveis e fragmentárias, tornou a atividade de auto definição demasiadamente sofrida e contraditória.

Essa obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se “identidade”. Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais

lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver (BAUMAN, 2001, p. 106).

Esse movimento de compras generalizado, contudo, não alcançou a todos os seres humanos com a mesma liberdade. Aos que detém os recursos que garantem a capacidade de escolha, essa sensação de insegurança e de estar à deriva em um universo de possibilidades acaba compensada pela fruição do consumo e pelas reais oportunidades que se mostram no caminho. Aos que não foram agraciados com as benesses financeiras, restaram apenas os sentimentos contraditórios e os desejos reprimidos.

Pode-se dizer ainda que nos casos dos ricos e poderosos os arranjos costumeiros de divórcio e as pensões para as crianças ajudam a aliviar a insegurança intrínseca às parcerias até-que-acabem, e que qualquer que seja a insegurança remanescente ela não é um preço excessivo a pagar pela “redução dos prejuízos” e por evitar a necessidade do arrependimento eterno pelos pecados porventura cometidos. Mas não há dúvida que, “escorrida” para os pobres e destituídos, a parceria nesse novo estilo com a fragilidade no contrato matrimonial e a “purificação” da união de todas as funções exceto a da “satisfação mútua” espalha muita tristeza, agonia e sofrimento e um volume crescente de vidas partidas, sem amor e sem perspectivas (BAUMAN, 2001, p. 115).

No final do Capítulo Bauman conclui que a tarefa de se adaptar ao espaço da liquidez é genérica, mas os riscos devem ser suportados individualmente. Considerando que as condições nunca são as mesmas entre os indivíduos, há os que se expõe muito e sentem mais as mudanças impostas pelo mundo. Essa diferença de situações é que mina a possibilidade de cooperação entre as

peças, isolando cada vez mais os indivíduos, o que resulta num olhar mais individualizado sobre si, esfacelando, aos poucos, a sociedade enquanto grupo.

2 O filme *Ela* e a Individualidade de Bauman

O filme *Her* (nomenclatura original na Língua Inglesa) foi comercializado no Brasil com o título *Ela*. A obra foi lançada em 14 de fevereiro de 2014, dirigida pelo produtor e diretor Spike Jonze, contando a história de Theodore Tombly (vivido pelo ator norte-americano Joaquin Phoenix), um escritor de cartas solitário, recluso e melancólico, recém divorciado da esposa. Neste mesmo ano, o longa-metragem foi indicado a cinco prêmios Oscar na Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, incluindo melhor filme e roteiro.

O personagem passa seus dias entre jogos de vídeo games, salas de bate-papo e o trabalho. Theodore tem poucos amigos e não parece ter interesse em desenvolver novos vínculos afetivos. A pessoa mais próxima de sua convivência é a amiga e vizinha Amy (interpretada por Amy Adams), de quem declina a maioria dos convites para o convívio social.

A tecnologia é presença constante na história e o protagonista mostra-se bastante dependente dela. Com intuito de diminuir sua sensação de solidão, Theodore adquire um novo Sistema Operacional para seu computador, chamado OS1. Esse sistema é conhecido como a primeira Inteligência Artificial dotada de intuição e capacidade de compreender o usuário, uma verdadeira consciência artificial capaz de crescer com as próprias experiências.

O sistema auto denomina-se Samantha (cuja voz no filme é a da atriz Scarlett Johansson). Inteligente e criativa, Samantha tem voz e personalidades femininas, mas não possui um corpo físico, sua existência é completamente virtual. Ainda assim, passa a tomar conta da vida de Theodore, acessando e respondendo seus e-mails, organizando seus contatos e lembrando-o de seus

compromissos. No desenvolvimento da trama, a dedicação e a atenção que Samantha dá aos sentimentos de Theodore faz a relação entre os dois tomar rumos cada vez mais íntimos.

Na vida líquido-moderna não são somente as questões das identidades que restaram estremecidas, assim também estão os relacionamentos intersubjetivos. Homens e mulheres foram abandonados à própria sorte, com a incumbência individual e somente individual, de serem bem-sucedidos nos trabalhos e nos relacionamentos afetivos, mas sem comprometerem-se demais com nenhum deles.

Num mundo em que o desprendimento é praticado como uma estratégia comum da luta pelo poder e auto-afirmação, há poucos pontos firmes da vida, se é que há algum, cuja permanência se possa prever com segurança. Assim o presente não compromete o futuro, e não há nada nele que nos permita adivinhar, muito menos visualizar, a forma das coisas que estão por vir. O pensamento e, mais ainda, os compromissos e as obrigações de longo prazo parecem, de fato, “sem sentido”. Pior ainda, parecem contraproducentes, realmente perigosos, um caminho tolo a se seguir, um lastro que precisa ser atirado ao mar e que teria sido melhor, afinal de contas, nem ter sido trazido a bordo (BAUMAN, 2005, p.74).

Theodore até faz uma tentativa ao conhecer uma garota na vida real, mas afasta a possibilidade assim que percebe que o vínculo demandaria dele dedicação e entrega. A recente separação de sua ex-esposa Catherine (interpretada pela atriz Rooney Mara), sua amiga de infância, ainda está muito presente em sua vida, tanto que confessa a Samantha não ter a coragem de assinar o pedido de divórcio. A dor da perda e a forma como lida com ela, não permitem a Theodore se abrir novamente a outro ser humano.

Assim é que o relacionamento com Samantha se desenvolve. Escapando da necessidade de interagir com uma mulher pertencente ao mundo real (não

virtual), Theodore também se livra do incômodo de um tipo de relação que possa gerar compromissos para os quais não se sente preparado. O envolvimento com a Inteligência Artificial é, pela sua própria natureza, efêmero, permitindo ao protagonista manter-se em sua zona de conforto; é um envolvimento que também lhe dá segurança, uma vez que Samantha organiza sua vida, a existência dela gira em torno da dele, ou seja, é um relacionamento que não exige de Theodore grandes modificações em seus hábitos, condutas e crenças.

No momento em que você se apaixona, provavelmente não se conterà com uma só noite de amor: vai querer mais, muito mais. Vai querer que esse amor, essa maravilhosa dádiva da sorte, se cristalice, dure para sempre (como exclamou Fausto, exultante, inflamado de amor, à vista da realização do próprio projeto: “Verweile doch, du bist so schon!” [Detém-te, então! És tão belo!]) Para você já não será possível imaginar um mundo que não o contenha, nem sua vida num mundo assim. O problema é que aquele desejo de que “dure para sempre” implica, ao menos naquele momento, nada menos que uma decisão e uma promessa, ao parceiro e a si mesmo de amor eterno. E daquele momento em diante você precisa nadar contra a corrente. Afinal, contrai aquele compromisso, aquela obrigação, num mundo totalmente dedicado ao “bate e corre”, a agarrar oportunidades fugazes, de breve duração e eminentemente revogáveis, a saltar do fosso com pouca ou nenhuma hesitação, assim que se constata que a grama do lado de lá é mais verde que a do lado de cá (BAUMAN, 2017, p. 77).

A fragilidade afetiva experienciada por Theodore e sua inclinação para a individualidade não o impedem de se apaixonar por Samantha: uma paixão que, ao seu molde, não exige de si modificações em seu comportamento. Ao final do filme, Samantha toma a decisão de abandonar Theodore da mesma maneira como são abandonados os objetos na atividade consumista da sociedade líquida. Ao sofrer uma nova atualização de seu sistema, com um novo modelo de programação, ela desfaz o vínculo que mantinha com o protagonista, expondo

assim a fragilidade e a fragmentação do tipo de relacionamento que tiveram. Para o personagem não resta nada além da lembrança de sua voz, já que a própria substância de Samantha não permitiu que Theodore guardasse qualquer outro tipo de recordação dela.

O acesso à web se revelou não uma busca de maior clarividência, de horizontes mais amplos, de conhecimento sobre concepções e estilos de vida que eram ignorados, com o fim de instaurar aquele diálogo que o “hábitat democrático ideal” exige. A maior parte das pesquisas sociológicas a esse respeito mostra que a maioria dos usuários recorre à internet atraída não tanto pela oportunidade de *acesso* quanto pela de *saída*. Essa segunda oportunidade se revelou até agora mais aliciante. É amplamente usada mais para construir um refúgio que para derrubar paredes e abrir janelas; para recortar uma zona de conforto toda para si, longe da confusão do caótico e desordenado mundo da vida e dos desafios que ele apresenta ao intelecto e à tranquilidade de espírito; para prevenir a necessidade de dialogar com pessoas potencialmente irritantes e estressantes, na medida em que têm opiniões diferentes das nossas e difíceis de compreender, e, por conseguinte, a necessidade de nos envolvermos num debate e correremos o risco de sair derrotados (BAUMAN, 2017, p. 69).

O drama, que também poderia ser entendido como uma obra de ficção científica, expõe um universo que, embora e por alguns momentos pareça se ambientar no futuro, está intimamente ligado ao presente: as tecnologias despessoalizaram os relacionamentos afetivos e a individualidade relegou as pessoas a um espaço de vazio existencial, bem representados por esta história filmada por Spike Jonze.

Em nenhum momento do filme é revelado o exato lugar em que a trama é narrada, contudo, a história parece estar ambientada em uma grande cidade globalizada qualquer, repleta de prédios ao estilo arranha-céus espelhados e reluzentes, lugares pouco convidativos ao convívio e às interações sociais. Pessoas

atravessam a cidade olhando para seus aparelhos eletrônicos, pouco se importando com o ambiente em que circulam.

Nesta representação da sociedade, o longa-metragem assemelha-se com outra passagem de *Modernidade Líquida*, aquela em que Bauman cita Levi Strauss quanto à existência de “espaços públicos não civis”. Característica marcante da globalização, espaços públicos não civis são marcados, sobretudo, pela falta de hospitalidade e pelo desencorajamento da permanência, de forma a evitar qualquer tipo de interação entre as pessoas, fomentando ainda mais uma existência individualizada.

A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou a renunciar a alguns dos traços que os fazem estranhos. A principal característica dos lugares “públicos não civis” (...) é a dispensabilidade dessa interação. Se a proximidade física não puder ser evitada, ela pode pelo menos ser despida da ameaça de “estar juntos” que contém, com seu convite ao encontro significativo, ao diálogo e à interação (BAUMAN, 2001, p. 133).

Nessas circunstâncias, a sensação de solidão não passa despercebida pelos integrantes da sociedade líquida. Não por acaso Theodore apaixona-se por Samantha e nela encontra mais empatia e compreensão do que em pessoas que pudesse vir a conhecer. Ironicamente, é a Inteligência Artificial a força motriz capaz de fazer com que Theodore entre em contato com a sua própria humanidade sem, entanto, ser forte o suficiente para fazê-lo buscar interações no mundo real.

Considerações finais

Diante de todo o exposto, percebe-se que são muitos os recursos do Cinema com a capacidade de levar os alunos ao encontro de uma compreensão ampla e interdisciplinar da realidade. No que concerne ao aspecto da individualidade, as opções de obras cinematográficas são riquíssimas, com filmes dirigidos para todas as idades e gostos.

Para o educador, essa é uma oportunidade de transmitir os seus conhecimentos através de estratégias capazes de cativar crianças, jovens e os adultos e de potencializar discussões fazendo uso de outra linguagem que não apenas a textual. Considerando a pertinência da obra de Bauman para as discussões contemporâneas no cenário da educação, e que distintos estudiosos divergem sobre alguns aspectos da pós-modernidade (LAMPERT, 2005), propor diálogos intermediados por filmes pode auxiliar os alunos a compreender melhor este tempo e seus sintomas; pode auxiliá-los, também, a se expressarem e entenderem seu lugar na sociedade atual.

Este texto, então, vem contribuir com esse ideal, buscando chamar a atenção para a abertura da educação à experiência contemporânea, vencendo as dificuldades impostas pela oferta de distrações ao alcance dos alunos e pelo pragmatismo exacerbado do mundo pós-moderno. Nas palavras de Duarte (2002), a escola tem mais a ganhar se assumir a prática de ver filmes como parceira do que como rival.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

COELHO, Roseana M. de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. **A Utilização de Filmes em Sala de Aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP**. Revista da Educação Matemática da UFOP, Vol I, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010 ISSN 2237-809X.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni (Org.) **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O RESPEITO ÀS DIVERSIDADES

Sandra Maders*

Resumo: O artigo pretende fazer uma análise do descompasso entre os processos educacionais e a formação de professores com uma visão voltada para concepções do autor Humberto Maturana, o qual preconiza a EMOÇÃO do amor como o sentimento determinante de nossas atitudes diárias. A compreensão do atual cenário da cultura, inserida em um mundo progressivamente mais globalizado e informatizado, acaba nos levando às “certezas”. Segundo Maturana, quando há certezas não refletimos e isso faz com que vivamos com medo de abandonar certos fundamentos que se mantêm como verdades absolutas e imutáveis. Ao vivermos na emoção que leva às certezas, deixamos de viver no amor. Neste sentido este texto tem como objetivo central refletir sobre estes descompassos. Se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Humberto Maturana. Diversidade.

TEACHER TRAINING AND RESPECT FOR DIVERSITY

Abstract: The article intends to make an analysis of the mismatch between the educational processes and the formation of teachers with a vision focused on the conceptions of the author Humberto Maturana, who praises the EMOTION of love as the determinant feeling of our daily attitudes. Understanding the current scenario of culture, inserted in a progressively more globalized and computerized world, leads us to the "certainties". According to Maturana, when there are certainties we do not reflect and this causes us to live in fear of abandoning certain foundations that remain as absolute and immutable truths. As we live in the emotion that leads to certainties, we cease to live in love. In this sense, this text

* Doutora e Mestre em Educação. Pedagoga: Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA.

aims to reflect on these mismatches. It is characterized as a qualitative bibliographical research.

Keyword: Teacher Training. Humberto Maturana. Diversity.

Introdução

O artigo pretende fazer uma análise do descompasso entre os processos educacionais com uma visão voltada para concepções de Humberto Maturana*, o qual preconiza a EMOÇÃO do amor como o sentimento determinante de nossas atitudes diárias.

A compreensão do atual cenário da cultura, inserida em um mundo progressivamente mais globalizado e informatizado, acaba nos levando às “certezas”. Segundo Maturana, quando há certezas não refletimos e isso faz com que vivamos com medo de abandonar certos fundamentos que se mantêm como verdades absolutas e imutáveis. Ao vivermos na emoção que leva às certezas, deixamos de viver no amor.

As expectativas que se tinha de uma sociedade mais justa e igualitária são cada vez mais incipientes, pois, a experiência tem mostrado que pouco se conseguiu avançar para processos mais integradores na sociedade.

Levando em conta as rápidas transformações por que passa a sociedade contemporânea, e aqui particularmente a educação e a linguagem, é proposta

* **Humberto Maturana Romesín**, nascido em 1928, é chileno, começou medicina na Escuela de Medicina de la Universidad de Chile (1948). Transferiu-se para a Inglaterra em 1954, onde continuou estudando medicina. Graduou-se em Biologia, fez seu Ph.D. Harvard (1958). Voltou para o Chile em (1960) onde continua seus estudos em neurobiologia, estudando a visão de pombas e caracterizando a organização dos seres vivos como sistemas autônomos. A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, começa a desenvolver a *Biología do Conhecer* e a *Biología do Amor*. Junto com Ximena Dávila funda em Santiago, Chile, o Instituto de Formação Matrística, onde desenvolvem a dinâmica da Matriz Biológica e Cultural da Existência Humana. É considerado, mundialmente, como um pensador que rompe com as formas tradicionais de pensar a epistemologia e as relações entre os seres vivos em geral e, em particular, os humanos.

uma configuração superestrutural para a formação de professores, a qual parece ensejar sua adequação às necessidades e características da sociedade atual.

Poder-se-ia afirmar que sob a ótica do pensamento de Boaventura Santos (2000), o social está regulado pelo econômico, pois as ações sociais visam à ordem do caos, impossibilitando assim que o social possa manifestar-se na perspectiva da emancipação.

Como avaliar o processo educativo escolar, o qual está permanentemente sendo desafiado em seus pressupostos epistemológicos de produção de conhecimento? Homens e mulheres na sua relação com a “natureza” constroem uma realidade em constante produção de conhecimentos, avanços tecnológicos, estabelecendo, assim, relações com o meio que os cerca, mas, também, por este caminho de evolução ficam as marcas de exclusão (não aceitação do outro), a competição (eliminação do outro), a pobreza e a destruição. Como não poderia deixar de ser a formação de professores está diretamente implicada e transpassada por este processo de “transição paradigmática” (BOA VENTURA SANTOS, 2000; 2004) por que passa a sociedade em geral e a educação em particular.

Percebe-se que hoje a sociedade está voltada muito mais para seu aspecto econômico e financeiro que para as questões humanas, questões que envolvam as relações de afeto e amor. Um estilo de vida caracterizado pela fragilidade dos laços afetivos, pelo embasamento moral, pela falta de referências (fixas) e por uma fluidez presente nos relacionamentos das pessoas em relação a construções diárias de valores. Onde tudo funciona conforme o controle que o próprio sistema vigente cria. Onde as identidades sociais, os valores morais, os padrões e comportamento e a outrora complexa rede de relacionamentos humanos foram totalmente colonizados pela lógica de mercado, a ponto de tornar difícil qualquer resistência ou contestação, já que não existe mais um “lado de fora” de onde se possa criticar o mundo.

Percebe-se que a interioridade das pessoas é desvalorizada, o olhar e o reconhecimento do outro se tornam a única garantia de que existimos de verdade. Daí o medo de ficar ou ser diferente, pois todas as utopias, individuais e coletivas, se baseavam na ilusão da possibilidade de controle do mundo (social, natural e econômico).

Para Maturana (1998, p.22) o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. Pode-se perguntar a partir desta colocação, voltando para o contexto escolar, se os professores se respeitam mutuamente? Indagam pelo seu fazer pedagógico? Em que processo de respeito pelas diferenças estão, os professores, ensinando os educandos? Aceitam o outro como legítimo outro?

Abrangemos uma cultura global, impessoal, e com isso passamos a ser mais ou acreditamos ser racionais e críticos, correndo o risco de nos tornarmos bidimensionais, padronizados, pasteurizados pelo novo saber comum que não dominamos inteiramente, mas aceitamos por ser o “certo”, não valorizamos as emoções. Vivemos na pressa de querer saber quem somos, porém, sem questionar se estamos sendo quem gostaríamos que fossemos.

Ao se falar de emoção, remete-se a ideia do domínio de ações que diariamente estamos tomando. As emoções por ora são trazidas por nós através da linguagem, a qual surge no “estar junto”, na interação com outro, nas relações de carinho, afeto e aceitação. Logo, esta emoção trazida através da linguagem é o amor.

“As relações de amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência” (p.22). Assim, a linguagem não poderia ter surgido nas manifestações de agressão, ainda que a mesma possa ser utilizada para designar atitudes agressivas. Em outras palavras, a linguagem jamais poderia ter surgido na competição, pois “a linguagem como

domínio de coordenações consensuais de conduta, só poderia ter surgido na convivência e na operacionalidade da aceitação mútua” (MATURANA, 1998), ou seja, não podemos tomar a linguagem como instrumento de manipulação de símbolos, mas sim no fluir de coordenações de direito, na participação de ambas as partes.

O ser humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano, o que só é possível na interação, no relacionamento com os outros humanos, o que se dá através de processos culturais, mediados sempre pela linguagem.

O humano não está determinado na constituição genética total ou na estrutura inicial total do zigoto *Homo sapiens sapiens*. Nem fica determinado no compartilhamento da vida numa comunidade humana (...). O humano surge no entrelaçamento de ambas as dimensões – a genética do *Homo sapiens* e a cultural da sociedade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.133).

Muitas vezes, queremos definir o ser humano como bom ou mau, ou se ama ou se odeia, como se isso fosse uma questão biológica, como opostos que constituem o ser humano. Porém, pode-se dizer que estas se originam culturalmente nas conversações que se participa.

Podemos dizer que o Amor e o Ódio têm origem cultural e não biológica, e os quais podem ser mudados conforme nossas atitudes, conforme nossa emoção na conversação que se dá através do entrelaçamento da linguagem (conversar) com a emoção (emocionar).

Se os professores tiverem clara essa ideia de que eles próprios precisam se questionar; se o que estão fazendo é de seu desejo, se estar na sala de aula lhe dá prazer? Se as respostas forem positivas, entenderão que é o modo como

vivemos o nosso emocionar e nossos desejos que transformaram nosso viver, pois,

Maturana e Verden-Zöller defendem a ideia de que a linguagem surgiu, na história da espécie humana, entrelaçada com o emocionar. Mais do que linguagem como representação, eles abordam a conversação: uma "convivência consensual em coordenações de ações e emoções". Partem do pressuposto de que a emoção é que define a ação. Assim, tomam o ato valorativo como algo que precede a dimensão do necessário. O desejo, portanto, desempenha em nós, papel fundamental. Não dá para pensar uma realidade que se imponha sem o percurso desejante (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 87).

Suas conversações transmitirão sua emoção, logo, se vivemos em redes de conversações e se estas constituem nossa cultura, pode-se entender então que mudando as conversações mudamos nossa cultura, e que se ela se constituir em diálogos de amor e respeito, teremos uma sociedade que respeita o outro como legítimo outro na sua convivência.

Herdamos uma cultura do patriarcado europeu, o qual estabelece uma relação de dominação, autoritarismo e formas desgrenhadas de competição, de eliminação do outro. Quando não respeitamos as diferenças e as diferentes culturas que compõem o núcleo de uma sala de aula, não levamos em conta que as diferenças são biológicas, mas o modo como as vivemos são culturais. E se não respeitarmos e aceitarmos o outro como legítimo outro, negamos um fundamento de igualdade em nosso ser biológico cultural.

Precisamos ter um "descompasso" entre os atuais métodos de ensino que supostamente incorporam "conceitos modernos da pedagogia"— e suas práticas correntes de avaliação, nas quais "ainda impera o modelo desenvolvido pelos jesuítas no século 16"

Ao invés de querer mudar as diferenças, porque não aceitá-las? A aprendizagem se dá independentemente do método utilizado pelos professores. A aprendizagem se incorpora ao nosso viver, através das relações que estabelecemos com os outros em nossa convivência. O professor dentro da sala de aula se torna um mediador de domínios de relações dentro desse espaço relacional de convivência.

Para o construtivismo, a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento. Isso significa que o indivíduo é um agente ativo de sua aprendizagem que resulta em sua própria transformação como indivíduo; ele não transfere o conhecimento externo para sua memória, mas, sim, ele cria interpretações do mundo baseadas em sua experiência anterior e suas inter-relações com outras pessoas. Condições externas favoráveis, criadas no ambiente de aprendizagem, facilitam o processo.

1 Para que educar?

Educar para o respeito às diversidades. Uma educação que **deseja** conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição. Como professores, necessitamos respeitar e valorizar as diferenças, valorizar o saber que as crianças trazem na sua bagagem cultural, direcionando nossas aulas para um saber fazer que tenha relação com seu cotidiano, no respeito pelo outro. Para Maturana,

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Assim, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar esteja interligado ao fazer pedagógico, nossas aulas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os professores entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros. Neste sentido, Maturana afirma:

a sexualidade humana é um aspecto do viver relacional, corporal e espiritual... Constituem também uma coexistência amorosa e estética, num modo de conviver no qual o cuidado com as crianças pode surgir como um prazer sensual e espiritual, quando se leva a vida como uma escolha e não como um dever (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.16).

Assim, a formação de professores está intimamente interligada no pensar do fazer pedagógico, partindo do pressuposto básico de que um observador determina as diferenciações de elementos, de seus movimentos entre elementos em certo domínio de realidade que vai estar, necessariamente, constituído dentro da linguagem.

Ao se falar de emoção, remete-se a ideia do domínio de ações que diariamente estamos tomando. As emoções por ora são trazidas por nós através da linguagem, a qual surge no “estar junto”, na interação com outro, nas relações de carinho, afeto e aceitação. Logo, esta emoção trazida através da linguagem é o amor.

É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. Nós humanos existimos na linguagem, e todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar. A existência humana faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida

em sua especificidade pelo emocionar, que por sua vez define as ações que nela se coordenam (MATURANA, 2004, p.98).

Maturana nos traz uma nova concepção de linguagem, transforma o substantivo em verbo: linguajar. Uma linguagem em ação coordenada recursivamente e consensualmente.

Dentro dessa concepção não há transmissão de informação, o sujeito não recebe a informação de fora, ele cria a informação a partir de si mesmo e da perturbação (estimulação) do meio em que vive. Nas palavras de Humberto Maturana (1998, p.23) o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. Para esse autor uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem apenas formar. Educar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2007, p. 22-23).

Maturana sustenta que todo o viver humano ocorre em redes de conversações. Enfatizando o linguajar sustentado no emocionar, desvela como pode ser mudado o curso da cadeia subsequente. A história da humanidade seguiu e segue os passos do emocionar, dos desejos e não de recursos disponíveis, das oportunidades, ideias, valores, símbolos. Todos esses tem significação a partir de sua aceitação, de como são conotados emocionalmente. É o emocionar que os tornam orientadores do nosso viver.

Continua Maturana sua defesa do amor como princípio de aprendizagem para a socialização afirmando que

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificção racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. O amor é sempre à primeira vista, mesmo quando ele aparece após circunstâncias de restrições existenciais que forçam interações recorrentes; e isso é assim porque ele ocorre somente quando há um encontro em congruência estrutural, e não antes. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997, p.185).

No entanto, existem muitas dificuldades e interditos que tornam árduas e, às vezes, inviabilizam uma aceitação pacífica e menos traumática de tal proposição defendida até o momento. Ciente disso Maturana não espera uma adesão instantânea, e, muito menos massiva, a essas ideias. Não vou aqui declinar de toda uma gama de aspectos históricos, científicos e culturais que têm impedido uma reforma em nossas estruturas de pensar (MORIN, 1991) de maneira geral e, em particular no pensar educativo. Como forma de fazer justiça com o autor, e com suas ideias que estamos aqui trazendo, vamos apresentar duas justificativas que o mesmo apresenta para a resistência e dificuldade de aceitação de sua proposição do amor como um princípio epistemológico para a construção do conhecimento.

O primeiro é que:

- Queremos que o amor seja algo especial, e dizer que ele é um fenômeno biológico, uma mera congruência estrutural que resulta na recorrência de interações, não é agradável, destrói um mito. O amor não é um fenômeno especial do ser humano, mas em humanos ele pode se dar em algumas poucas dimensões, como a envolvida na simples coexistência do viajar juntos, em um trem, em respeito mútuo; ou pode se dar em muitas dimensões como quando duas pessoas vivem juntas, como um casal que

se ama; ou pode mesmo se dar nas dimensões peculiares de coexistência como a de alguém que tem um animal de estimação. O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos;

O segundo é que:

- Queremos que o amor seja uma consequência da socialização, não sua fonte, porque nós queremos que as relações que destroem o amor, como a competição, sejam relações sociais legítimas. A competição é antissocial. A competição, como uma atividade humana, implica na negação do outro, fechando seu domínio de existência no domínio da competição. A competição nega o amor. Membros das culturas modernas prezam a competição como uma fonte de progresso. Eu penso que a competição gera cegueira, porque nega o outro e reduz a criatividade, reduzindo as circunstâncias de coexistência. A origem antropológica do Homo Sapiens não se deu através da competição, mas sim através da cooperação, e a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor.

Percebemos, mesmo em uma rápida reflexão sobre ideias e conceitos tão complexos, uma das grandes dificuldades para reestruturarmos nossa maneira de ser e estar no mundo é, justamente, a resistência em reformular a nossa estruturação rígida e dicotômica de pensar e agir hegemônica do processo educativo até então praticado em nossa cultura. Um processo educativo em que a capacidade de aprender ficou reduzida à dimensão de nossa racionalidade. Desconsiderando, e em alguns casos até mesmo negando, as demais dimensões e potencialidades de nosso organismo bio-psico-antropológico-cultural e social.

Ao ser dada uma hegemonia quase total ao racional criam-se as condições ecológicas para o desenvolvimento de uma relação, ao fim e ao cabo, antissocial. Negamos, com a supremacia da razão, a possibilidade daquilo que nos faz seres

humanos: a nossa maneira particular e especial de viver juntos numa *conversa*ção que nos faz seres sociais capazes de criar espaços de coexistência solidária e amorosa através de um linguajar comum.

Não por acaso vivemos um momento da civilização onde se reclama tanto das tiranias, das injustiças sociais, econômicas, ideológicas, das catástrofes ecológicas que estão a colocar em risco não apenas a sobrevivência da espécie humana, mas sim, de todo o planeta terra. Ao refletir sobre a possibilidade da barbárie planetária, Maturana (1995 p.15) faz uma inquietante pergunta a todos e todas àquelas pessoas que ainda acreditam que a educação, através de seus processos de instituição da pessoa tem alguma contribuição a dar. O autor nos deixa a seguinte e desafiadora questão: se

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família?

A resposta que temos, para estas indagações, não vai reproduzir aqui, entre outros motivos, pelo fato de que acreditamos serem muito parecidas com a dos demais que se propuserem a responder. Apenas queremos acrescentar mais duas questões a estas postas pelo autor:

- Qual é o primeiro grupo social organizado com o qual todo ser humano estabelece suas primeiras relações de conversa
ção? Respondemos: a família. É nela que as primeiras aprendizagens acontecem;- Qual é o segundo grupo social que a criança conhece tão logo começa o processo educativo dito escolar? Respondemos: a escola onde irá participar da educação infantil.

Desnecessário seria dizer que nestes dois espaços a criança encontra, prioritariamente, para se relacionar, pessoas adultas. Na família o pai e a mãe, depois os irmãos mais velhos se eles existirem. Na escola irá, certamente, conviver

com outras crianças, no entanto, quem organiza este espaço de convivência serão os educadores, no caso pessoas também adultos. Trazemos, novamente, para a cena o que já foi aqui apresentado das ideias de Humberto Maturana (2002), quando ele costuma dizer que uma criança que cresce no respeito *por si mesma*, e num ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade, será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais facilitado quanto mais de amor e de acolhimento for seu ambiente de coexistência. Não nos esqueçamos que as crianças não nascem nem amando nem odiando ninguém. Elas vão amar ou odiar na mesma medida, e proporção, em que forem amadas ou odiadas.

Considerações finais

Acreditamos, assim, que o mundo será mais ou menos violento quanto mais violentas forem as relações estabelecidas na infância por nossas crianças. Há que tratá-las com amor, cuidado, acolhimento, respeito e, acima de tudo, pensar com muito carinho sobre nossas práticas educativas. Práticas, essas, muito condicionadas pelo que é entendido como processo de aprendizagem, bem como, o que com ele queremos. Só há uma maneira das crianças aprenderem a cuidar mais deste planeta: é aprendendo a cuidar, também, de si. Sem cuidado de si, dificilmente, haverá cuidado do outro. Para encerrar este tópico e me encaminhar para algumas de minhas considerações finais deixo uma última reflexão: *tratar as crianças com amor é o melhor legado de aprendizado que poderemos lhes deixar.*

Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar do cuidado e da escuta do outro, estejam interligados ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os (as) professores (as)

entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros, em especial com os (as) educandos (as).

Acreditamos que desta relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de inclusão que não se restrinja apenas a formalidade da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas, sim, que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar.

Com isto estamos exercitando, e vivenciando, o fato de que o humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano. Isto só é possível na interação e no relacionamento com os outros mediados pela linguagem e pelo diálogo. Este processo, de mediação dialógica, se constituirá em solo fértil para a inclusão quando tivermos uma ação pedagógica que se pautar, fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades de cada um.

Referências

MATURANA, H.; Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). **A ontologia da realidade** Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

____ **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

____ **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte. UFMG, 1997.

____ **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre. ARTES MÉDICAS, 1998.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.R.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

____ **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte. UFMG, 2001.

____ H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis. Vozes, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa. Instituto Piaget, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. (A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência). São Paulo: Cortez, Vol. 1, 2000.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO ENSINO DO IFFAR CAMPUS ALEGRETE

Rosângela Bitencourt Mariotto*

Resumo: O presente estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado que visou analisar o processo de implementação do Núcleo Pedagógico Integrado no Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, bem como as implicações desta instância colegiada na gestão das atividades de ensino. Para isso, analisou-se os registros das reuniões do núcleo, resultando numa síntese histórica acerca da sua implementação. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros e ex-membros do núcleo, a fim de compreender o modo como estes sujeitos compreendem a sua participação, suas percepções acerca do papel deste órgão e as relações que estabelece com a gestão do ensino. A revisão da literatura compreendeu reflexões produzidas a partir do entrelaçamento dos conhecimentos no âmbito da administração pública e privada e no âmbito da administração das organizações educativas. Quanto à análise dos dados recolhidos, a investigadora baseou-se no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). A partir da síntese interpretativa, constatou-se a importância atribuída, pelos sujeitos investigados, ao NPI, concebendo-o como órgão assessor da gestão do ensino e espaço de aprendizagem capaz de promover um trabalho integrado. Apesar da visão positiva e otimista atribuída ao núcleo, o estudo revelou que o NPI apresenta fragilidades que comprometem a sua eficiência e eficácia junto à gestão do ensino.

Palavras-chave: Núcleo Pedagógico Integrado. Gestão do Ensino. Gestão Escolar Democrática. Instituto Federal Farroupilha.

* Pedagoga TAE do Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete. E-mail: rosangela.mariotto@iffarroupilha.edu.br

INTEGRATED PEDAGOGICAL CORE: IMPLICATIONS IN THE MANAGEMENT OF IFFAR CAMPUS ALEGRETE TEACHING

Abstract: The purpose of this job is to analyse the Integrated Pedagogical Core process of implementation at Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, as well as the implications of this collegial body in the management of the teaching activities. For this, it was analysed the core meeting registrations, resulting in a historical synthesis about its implementation. Besides that, it was accomplished some semi-structured interviews with members and former members of the core, with the purpose to understand the way these people understand its participations, its perceptions about the purpose of this organ and the relations that are established with a teaching management. The literature review comprises reflexions produced by the interlacing of the public and private management knowledge and educational organizations management. Regarding to the collected data, the researcher was based on content analysis method, proposed by Bardin (2011). From the interpretative synthesis it was found the importance attributed by the investigated people to the Integrated Pedagogical Core, conceiving it as an advisory body for teaching management, learning space and able to promote an integrated job. Although the positive and optimistic view attributed to the core, the study revealed that the Integrated Pedagogical Core shows weaknesses that prejudice its efficiency and efficacy in teaching management.

Keyword: Integrated Pedagogical Core. Teaching Management. Democratic School Management. Farroupilha Federal Institute.

Introdução

O presente estudo compreende uma análise do processo de implementação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) no Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete. Regulamentado pela Instrução Normativa nº 003, de 22 de novembro de 2012, o NPI constitui-se como um órgão estratégico de planejamento, apoio e assessoria didático-pedagógica, vinculado às Direções de Ensino dos Campi, ao qual cabe auxiliar no desenvolvimento do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Pedagógico Institucional

(PPI) e na Gestão de Ensino dos Campi. Nesse sentido, o NPI tem como foco a melhoria da qualidade dos processos ensino e aprendizagem dos estudantes, e, por conseguinte, surge também a partir de uma preocupação com a formação contínua dos professores e técnicos administrativos em educação.

Dada a importância legal explicitada no papel desse núcleo, justifica-se a importância de uma análise acerca da implementação do mesmo no IFFar. Tal análise parte das percepções dos servidores que fazem ou já fizeram parte do NPI, como também dos registros das atas das reuniões do núcleo. Limitou-se o estudo ao Campus Alegrete, por se tratar do contexto de trabalho da pesquisadora, bem como de um dos órgãos do qual também faz parte. Desde a instituição da instrução normativa que regulamenta os NPIs dos Campi do IFFar, a pesquisadora sempre se questionou acerca das implicações desse órgão na gestão do ensino, pois apesar da importância que lhe é atribuída via regulamento institucional, percebe-se que o núcleo não tem funcionado como deveria, além de ainda ser desconhecido pela maior parte da comunidade escolar.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral avaliar a implementação do NPI no IFFar - Campus Alegrete, a fim de identificar as contribuições deste órgão na gestão do ensino dessa instituição. Para isso, teve-se como objetivos específicos: avaliar as ações e respectivos registros do NPI desde a sua implementação; analisar como os servidores compreendem a sua participação no NPI; identificar as percepções dos servidores que estiveram ou estão envolvidos diretamente com o núcleo quanto ao papel do NPI no Campus, bem como avaliar a relação do NPI com a gestão do ensino do Campus.

Esse estudo baseou-se em referenciais teóricos recentes que discutem a gestão no âmbito público e privado, assim como a gestão educacional. Tendo em vista que nessa pesquisa se propõe analisar as implicações do trabalho de uma instância colegiada, fundamentada nos princípios democráticos e participativos,

procurou-se na revisão da literatura definições e reflexões tecidas de autores conceituados acerca dos processos de gestão escolar democrática.

1 Revisão de literatura

O presente estudo baseia-se nas reflexões de teóricos como Chiavenato (2008), Costa (2008) e Bresser-Pereira (2003), os quais abordam o referencial da Nova Gestão Pública. Estes autores fazem o resgate histórico acerca dos modelos de gestão pública brasileira do período anterior à década de 30, do século XIX, até os dias atuais.

Os referenciais de Andrade Oliveira (2015), Ball (2005) e Freitas (2014) também colaboram para o entendimento das implicações do modelo de gestão pública vigente no sistema educacional brasileiro.

Ao analisar a relação do paradigma gerencial com os princípios da gestão escolar democrática, apresenta-se inicialmente o PDI da instituição estudada, concebido a partir destes princípios. Nesse sentido, os referenciais de Lück (2013), Barroso (1995), reforçam os ideais democráticos e participativos pelos quais devem perpassar os processos de gestão escolar.

Ao refletir acerca da relação gestão escolar e trabalho pedagógico, questiona-se inicialmente acerca da definição Núcleo Pedagógico Integrado, objeto deste estudo. Assim explora-se os conceitos que compreendem as suas palavras chave: núcleo, pedagógico e integrado. Além disso, a partir dos estudos de Ferreira (2018) e Nóvoa (2007) procura-se estabelecer um paralelo entre os propósitos do NPI, a gestão escolar e o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, discute-se ainda os conceitos de desenvolvimento profissional e organizacional, concebendo-os como processos que caminham juntos, sendo interdependentes. O cenário de incertezas que caracteriza a

sociedade atual representa para os autores que abordam essa temática um dos maiores desafios para as organizações educativas.

Assim, sente-se a necessidade primeira de compreender a gestão de um modo mais global e a nível de nação. Refere-se assim à gestão pública brasileira, também conhecida no âmbito administrativo como administração pública. Como descrevem estudiosos desta área (BRESSER-PEREIRA, 2003; CHIAVENATO, 2008; COSTA, 2008), a administração/gestão pública no Brasil passou por sucessivas reformas, evoluindo dos modelos Patrimonialista e Burocrático para o modelo Gerencial introduzido no Brasil a partir dos anos 1990, com forte influência das experiências implementadas em países anglo-saxões como também do ideal preconizado pelos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (ANDRADE OLIVEIRA, 2015).

A introdução da Nova Gestão Pública no contexto brasileiro nos anos 1990, legitimou-se basicamente com o princípio da eficiência. Nesse contexto, as políticas educacionais passam a seguir esta lógica, atribuindo-se à gestão escolar a responsabilidade pela eficácia da escola (ANDRADE OLIVEIRA, 2015).

Ao analisar-se o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição em estudo, PDI 2014-2018, evidenciam-se os valores democráticos, conforme estabelecidos pela legislação nacional, mais especificamente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. Sendo assim, verifica-se que os pressupostos da gestão escolar democrática fundamentam a elaboração do PDI bem como suas proposições.

O PDI constitui-se em um referencial para o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) “o qual descreve a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (PDI, p. 370). Nessa perspectiva, o PDI apresenta como um dos seus objetivos estratégicos “assegurar a Gestão Democrática e a Transparência dos atos

Administrativos”, visando com isso “garantir representatividade de todas as unidades da instituição nas decisões pertinentes ao IF Farroupilha” (PDI 2014 – 2018, p. 40). No PDI está presente o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que compreende a concepção de ensino e educação da instituição, considera o processo de construção da identidade institucional, sendo concebido como referência na avaliação das ações educativas planejadas e desenvolvidas pela instituição.

Conforme o artigo 2º da Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais caracterizam-se como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Ressalta-se outro atributo importante dos Institutos Federais, o que diz respeito ao seu modelo, pois “surgiu como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (PDI, p. 42). A partir dessa autonomia, torna-se possível a autogestão e autonormatização, apesar de tratar-se de uma autonomia relativa e limitada, atrelada aos ditames da política nacional.

Assim, diante do desafio de avaliar a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado na instituição de ensino em estudo faz sentido refletir acerca do que se entende por Núcleo Pedagógico Integrado. De onde parte esta definição? Ferreira (2018), em seu artigo intitulado *Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?* demonstra sua preocupação com os sentidos atribuídos à categoria trabalho pedagógico devido à utilização equivocada de sinônimos nos discursos sobre educação. Nesse sentido define o trabalho pedagógico como:

todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui aspectos relativos ao espaço e

ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos) aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim” (FERREIRA, 2018, p. 604).

Assim como o objetivo geral do NPI, constata-se que os objetivos específicos propostos no seu regulamento, como também as atribuições, voltam-se para questões de ordem pedagógica, o que também evidencia a coerência entre a utilização dos termos e os significados atribuídos no instrumento regulador.

Ao encontro dos propósitos do núcleo em estudo, vale resgatar as conceitualizações de Nóvoa (2007) ao conceber a escola com foco principal voltado para a garantia da aprendizagem dos alunos. Para isso, a mesma precisa saber lidar com o excesso de tarefas que ao longo dos anos foram sendo atribuídas, missões, estas, muitas das vezes, de responsabilidade de outras instituições, como da família por exemplo. Nóvoa (2007) finaliza seu texto *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, com o entendimento de que para a reorganização da atividade docente é necessário pensar a profissão e a organização escolar de forma menos burocrática, voltada para as questões específicas do exercício profissional, numa escola mais focada na aprendizagem e na reflexão sobre as práticas educativas.

Ao encontro dos pressupostos defendidos por Nóvoa, vale acrescentar as considerações de Galvão (2017) que, de acordo com seus estudos recentes, também apontam para a necessidade da superação do modelo burocrático ainda muito presentes nas organizações educativas. Segundo o autor:

utilizando a pedagogia transmissiva do modelo burocrático, o professor segue passos já programados como diagnosticar os pontos fracos dos alunos, prescrever objetivos e tarefas pré-determinadas, dar informações prontas, moldar e reforçar condutas e conhecimentos, avaliar o que o aluno aprendeu. Mas quando se opta pela participação docente de

forma reflexiva, as ações, os meios e as finalidades se alteram e a pedagogia praticada passa a se basear na investigação de dificuldades e no planejamento de intervenções, na estrutura do ambiente escolar, na avaliação planejada, tendo o aluno como objetivo, meio e fim da docência (p. 26).

Conforme apontou Bação (2013, p. 30) em seus estudos, “a liderança, a nível internacional aparece como o possível elemento fundamental para a promoção de uma visão mais holística da escola assim como a alavanca para a construção de uma escola capaz de se repensar e reformular”.

Partindo das reflexões provenientes da sua experiência de vida e exercício profissional como docente, Bação (2013, p. 22) considera que

como muitos dos problemas sentidos na escola acabam por ter eco nas direções escolares, a direção parece emergir como o potencial impulsionador para a reflexão, partilha, formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, fomentando espaços e tempos de aprendizagem bem como práticas colaborativas, desde que tenha consciência da necessidade de mudança.

Nesse sentido, parafraseando Lessard e Tardif (2008), vale apostar na existência de encaminhamentos que perspectivam um trabalho de reconstrução da identidade docente, tendo em consideração as transformações econômicas, sociais e culturais e o impacto destas nos objetivos e finalidades da instituição escolar.

Em contrapartida, Ball (2005), caracteriza como “atoleiro intelectual” o quadro teórico onde se insere a questão do profissionalismo docente, compreendendo este como “prática contextualizada”, do profissional autêntico. “Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade da indecisão” (p. 541).

Desse modo, Ball (2005, p. 541) problematiza o que preconizam os “textos gerenciais” acerca do trabalho docente. Para o autor,

o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido.

Ball (2005, p. 542) afirma ainda que a

ressignificação do profissionalismo nos textos gerenciais relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos.

Nessa perspectiva, ao enquadrar os pressupostos que assentam as práticas gerenciais e de performance no exercício profissional docente, Ball (2005, p. 545) atenta para o papel do gestor, visto que “o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”.

2 Estudo empírico

A investigação proposta pode ser caracterizada como um estudo de caso qualitativo, pois, de acordo com a questão investigada, compreende uma estratégia investigativa que busca analisar um fenômeno específico, inserido no seu contexto real (YIN, 1994). Acerca do estudo de caso qualitativo, Lüdke & André (2017) destacam o potencial dessa estratégia investigativa no âmbito das organizações educativas, pois ao descrever minuciosamente o dia a dia da escola,

proporciona o acesso a elementos importantes aos estudos que objetivam compreender a função da escola e as relações que estabelece com outras organizações sociais.

Conforme determina a Instrução Normativa nº 003, de 22 de novembro de 2012, que regulamenta os Núcleos Pedagógicos Integrados dos Campi do IFFar “o Núcleo Pedagógico Integrado será constituído por servidores que se inter-relacionam na atuação e operacionalização das ações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na instituição”. Assim, o núcleo conta com membros natos, os quais se encontram no exercício dos seguintes cargos e/ou funções: I) Diretor (a) de Ensino; II) Coordenador (a) Geral de Ensino; III) Pedagogo (a) – TAE; IV) Responsável pela Assistência Estudantil no Câmpus e V) Técnico(s) em Assuntos Educacionais, lotados na Direção de Ensino. Além dos membros natos, existem os membros titulares, escolhidos pela Direção de Ensino. Os membros são designados por ordem de serviço, emitida pelo Diretor Geral do Campus.

A fim de analisar o processo de implementação do NPI no Campus em estudo, os critérios utilizados para a seleção da amostra foram: o tempo de participação dos servidores como membros do núcleo; a isonomia no número de sujeitos entrevistados das categorias TAE e Docente; a efetiva participação dos membros junto ao núcleo, sendo também contemplados ex-membros.

O estudo de documentos institucionais, como também de outros referenciais que tratam acerca da temática pesquisada servirão com referenciais importantes para a análise das ações e concepções relacionadas à implementação do núcleo em estudo, além de trazer outras informações relevantes para a pesquisa, possibilitando ainda a descoberta, como também o confronto do discurso com a prática.

A realização de uma entrevista semiestruturada, por outro lado, visou a obtenção de dados que não se encontravam explícitos para o pesquisador. Este tipo de recolha de dados compreendeu um guia com questões abertas,

possibilitando ao entrevistado falar livremente a partir do tema principal, como também complementar e/ou esclarecer o que foi dito. Além disso, propiciou ao pesquisador aprofundar as respostas trazidas pelos pesquisados a partir do diálogo e interação possibilitada por esta técnica. A realização das entrevistas exigiu do pesquisador um conhecimento aprofundado sobre o assunto a ser abordado com os pesquisados, pois a habilidade para gerenciar e intervir no diálogo foi determinante para uma coleta de dados mais enriquecida, aprofundada e orientada para o foco do estudo.

Como técnica de análise de dados adotou-se a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin que, segundo a autora, pode ser definida

como 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 nestas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

A validade e o rigor científico do estudo de caso garantem-se a partir do aprofundamento da análise do fenômeno estudado, pelo tempo de inserção da pesquisadora no contexto no qual se desenvolve o caso, pela diversificação dos métodos de triangulação no tratamento do fenômeno e também pelo aporte teórico que fundamenta as explicações propostas (DELGADO, no prelo).

3 Análise e discussão dos resultados

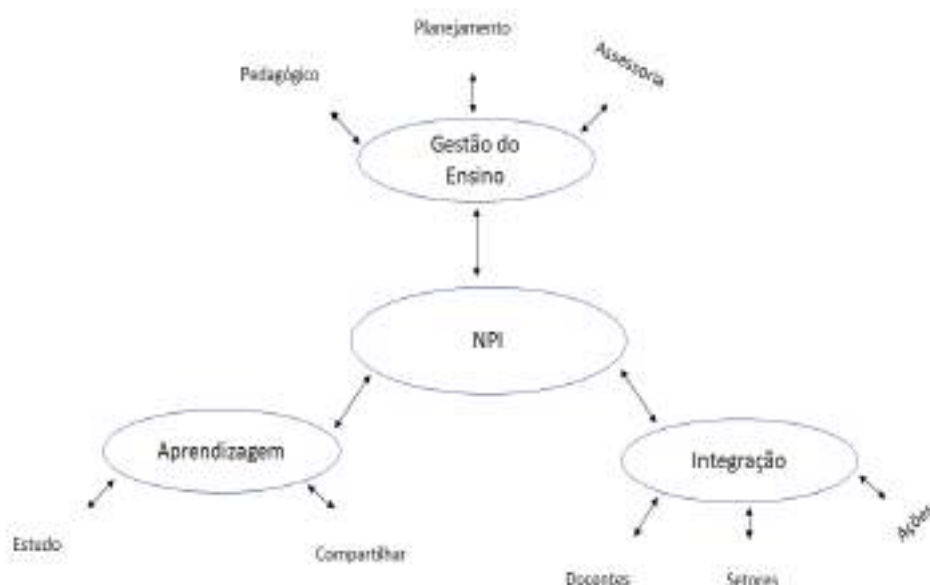
A fim de atingir os objetivos propostos para o estudo, foram considerados todos os registros encontrados referentes à atuação do núcleo até ao primeiro semestre de 2018 além dos dados coletados nas entrevistas com membros e ex-membros do NPI. Verificou-se que apesar da publicação da primeira Ordem de

Serviço do NPI ter ocorrido no ano de 2013, foram encontrados registros de reuniões apenas a partir do ano de 2015. Em relação ao ano de 2016, também não foram encontrados registros das atividades, de forma documentada, que comprovem a atuação do núcleo. Quanto ao conteúdo dos registros analisados referentes aos anos 2015, 2017 e primeiro semestre de 2018, pode-se constatar que os assuntos abordados nos encontros estão de acordo com os objetivos e a finalidade do NPI, apesar de muitas vezes se restringirem à análise de propostas de projetos de ensino.

A primeira categoria de análise, denominada Constituição e Identidade do NPI, caracteriza-se pelas vivências dos sujeitos da pesquisa como membros do NPI e pela visão dos mesmos acerca da forma como o núcleo se constituiu ao longo dos anos no Campus Alegrete.

A Figura 1 representa o modo como os sujeitos entrevistados compreendem a atuação do NPI, elaborada a partir de uma síntese dos elementos que caracterizam a categoria Constituição e Identidade do NPI.

Figura 1 – Constituição e Identidade do NPI



Fonte: Autoria própria.

A segunda categoria constitui-se pela recolha de informações que visam analisar a relação do NPI com os gestores do ensino, sendo estes o Diretor de Ensino, o Coordenador Geral de Ensino e os Coordenadores de Curso ou Eixo. Essa categoria contempla ainda elementos relacionados com a compreensão dos sujeitos acerca da influência do NPI na gestão das atividades de ensino.

Quanto à relação do NPI com a Direção de Ensino (DE) e Coordenação Geral de Ensino (CGE), alguns sujeitos destacam que em gestões anteriores o núcleo não funcionou como deveria, tendo sido escassas as reuniões neste período. A CGE de uma das gestões reativou o NPI no ano de 2015, mas com a sua saída, as reuniões do NPI voltaram a ser escassas. Relativamente à gestão atual destacam o fato da Diretora de Ensino ter reerguido o NPI, procurando realizar reuniões com maior frequência.

No conjunto dos relatos evidencia-se a percepção positiva que os entrevistados têm no que se refere à relação da diretora de ensino com o núcleo. Verifica-se que essa percepção está mais relacionada ao fato da presidente atual ter reativado o núcleo, promovendo mais encontros, estando presente e realizando os devidos registros. Referem ainda que tanto a DE quanto a CGE são participativas, abertas ao diálogo e, na maioria das vezes, efetivam as ações definidas no NPI.

Quanto à relação do NPI com os Coordenadores de Curso ou de Eixo, no conjunto dos relatos, a maioria dos sujeitos pesquisados avaliam a relação do NPI com estes coordenadores como sendo distante. Os motivos referidos são: o fato de muitos não participarem das reuniões; por não fazerem parte da composição do NPI; desconhecimento do papel do NPI e descomprometimento com a função que ocupam.

Ao tratar-se da influência do NPI na gestão do ensino, todos compreendem que o NPI deva ter poder de influência, mas alguns avaliam que este órgão não tem influenciado tanto quanto deveria. De acordo com os entrevistados, o poder

de influência do NPI depende da abertura da gestão, do aprofundamento na abordagem dos assuntos, da realização de um trabalho diferenciado além de uma maior divulgação das ações do núcleo.

A terceira categoria compreende as expectativas dos entrevistados em relação ao NPI. Nesse momento, surgem elementos fundamentais ao se pensar nos propósitos do núcleo e no desenvolvimento da organização em estudo. No conjunto dos relatos, verifica-se que os participantes consideram o núcleo importante e por isso esperam que o núcleo tenha continuidade, mas reconhecem que o mesmo precisa de se fortalecer a fim de ser mais valorizado pela instituição. Assim, trazem diversas sugestões de melhorias, pois entendem que o NPI precisa funcionar melhor.

Considerações finais

Considerando o exposto, os resultados da pesquisa demonstram a importância atribuída ao NPI, como órgão assessor da gestão do ensino, concebido ainda como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento do trabalho integrado. Diante da visão positiva e otimista revelada pelos participantes em relação a essa instância, indica-se a necessidade de uma maior valorização institucional, tendo em vista serem ainda muito restritos os espaços de atuação concreta do núcleo.

Ao preconizar-se o NPI como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, remete-se não só para as necessidades individuais dos sujeitos investigados, mas também para as necessidades fundamentais de adaptação e de desenvolvimento da organização em estudo.

A necessidade da realização de um trabalho integrado, também evidenciada nos resultados da pesquisa, vem para tensionar a configuração

hierárquica ainda muito presente na organização e funcionamento da instituição estudada.

A pesquisa mostrou que o funcionamento do NPI está diretamente ligado à atuação dos gestores de ensino, estando restrito à boa vontade dos mesmos e/ou à necessidade de avaliação de projetos de ensino para os encontros ocorrerem.

Apesar da visão positiva e otimista demonstrada pela maioria dos sujeitos pesquisados ao NPI, o estudo revelou que o núcleo apresenta fragilidades que comprometem a sua eficiência e eficácia junto à gestão das atividades do ensino. Esse dado revela-se preocupante dada a responsabilidade concedida ao núcleo. Conforme previsto no seu documento regulador, o NPI é considerado o principal responsável pelo atendimento e mediação das questões de ordem pedagógica da instituição.

O estudo indicou também o reconhecimento das potencialidades do NPI, representando um passo importante para o alcance do seu fortalecimento, no sentido de torná-lo mais efetivo e influente.

Considerando o exposto, acredita-se que este estudo poderá contribuir significativamente para o fortalecimento do NPI e demais instâncias colegiadas do Campus Alegrete, como também nos demais Campi do IFFar.

Referências

ANDRADE OLIVEIRA, D. **Nova Gestão Pública e Governos Democráticos- Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Revista Educação & Sociedade, 36(132), 625-646, *julio – septiembre*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, SP, Brasil, 2015.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, 35(126), 539-564, set./dez, 2005.

BAÇÃO, M. M. M. P. **O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente: um projeto em desenvolvimento.** Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola** (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

CHIAVENATO, I. **Administração geral e pública**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2008.

COSTA, F. L. da. **Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas**. Revista Administração Pública [online], 42(5), 829-874, 2008.

DELGADO, P. (no prelo). *El Estudio de Caso en la investigación cualitativa. Aplicación en el estudio del Acolhimento Familiar no distrito do Porto*. In **L. I. da Cunha&G. V. Callejas (Org.). Metodologías de investigación cualitativa en Pedagogia Social y Educación Ambiental** (pp. 1-20). Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** Revista Educação & Realidade, 43(2), 591-608, Porto Alegre, abr./jun., 2018.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Revista Educação Sociedade, 35(129), 1085-1114, Campinas, out.-dez., 2014.

GALVÃO, M. S. **Percepções sobre a Participação Docente em uma Escola de Ensino Técnico Integrado.** Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2017.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILA. **Instrução Normativa n. 003, de 22 de novembro de 2013.** Regulamenta os Núcleos Pedagógicos Integrados dos Campi do Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislações/instruções-normativas/item/1234-in-proen-nº-03-2012-núcleos-pedagógicos-integrados>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.** Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18.pdf.pdf Acesso em: 12 de novembro de 2018.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (Livreto). São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo – SIMPRO-SP, 2007.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (Org.). **O ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

YIN, R. **Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E A POLITECNIA

Adão Antônio Pillar Damasceno*

Roselene Gomes Pommer**

Resumo: O artigo a seguir é parte de um estudo que pretende aproximar o conceito de educação politécnica ao de educação profissional do campo. Encaminha-se o estudo com um histórico do MST e sua constante luta por educação, desde seu início de sua organização. Recupera-se algumas propostas Saberes da Terra e Pedagogia da Alternância. Elabora-se comentários sobre as duas conferências nacionais em Educação do Campo. Organiza aspectos dos Marcos Normativos estruturados pela Coordenação Geral em Educação do Campo. Cita-se educadores como Saviani, Caldart e Ribeiro contextualiza as definições de Politecnia, em uma perspectiva Agroecológica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Politecnia. MST

THE PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIEL AND THE POLITECNIA

Abstrat: The following article is part of a study that aims to bring the concepts of polytechnic education closer to that of professional education in the field. It routes the study with a history of the MST and its constant struggle for education since its inception. Recovers some proposals Earth Knowledge and Alternation Pedagogy. Comments are made on the two national conferences on Field Education. Aspects of Normative Frameworks structured by the General Coordination in Field Education. Interpreting educators such as Saviani, Caldart and Ribeiro contextualizes the definitions of Politecnia in an Agroecological perspective.

* Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: apillar@gmail.com

** Professora Doutora Em Educação – Docente no Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, roselenepommer@ctism.ufsm.br

Keywords: Professional Education. In the field. MST.

Introdução

Este trabalho pretende ser um estudo sobre alguns aspectos históricos da educação dos trabalhadores do campo. Desde a década de 50, os movimentos do campo organizam suas lutas com o fim de ampliar as condições de uma educação que considera o campo como local de vida e de trabalho. Um dos movimentos surgidos naquele período foram as ligas camponesas que, em várias regiões do Brasil, deram exemplos da capacidade de organização dos trabalhadores do campo. Posteriormente a essas, os movimentos de Educação de Base propuseram uma educação popular já defendida por Paulo Freire.

O Movimento dos Sem Terra (MST), surgido em 1989, estruturou as suas ocupações e transformou os aspectos de sua luta no campo em uma pedagogia (A pedagogia do MST – Roseli Caldar. Tais aspectos educacionais foram retirados das experiências consolidadas nos acampamentos de sul à Norte de nosso País. No Rio Grande do Sul, à luta dos trabalhadores camponeses, por uma educação do campo precisou acompanhar o movimento e este evento social, criou-se a escola itinerante dos assentados, que foi transformada em uma proposta de política governamental e foi referendada pelo conselho estadual de educação.

Na década dos anos 1990, o MST passou a reivindicar propostas diferenciadas para a educação do campo. Neste período foram realizadas as conferências por uma educação básica do campo, resultado de mobilizações nacionais por políticas públicas desde os anos de 1980.

Assim sendo, a educação profissional do campo faz parte do projeto político pedagógico do MST que teve origem nas experiências de várias escolas do campo. Como o movimento em sua luta continha especificidades e peculiaridades, os organizadores e intelectuais da educação consideraram essencial, como ponto de

resistência, a criação de uma escola do movimento para a articulação e a consolidação da produção das cooperativas dos assentamentos.

Nesta perspectiva em educação continuada com viés popular e emancipatória, resultou em 1995, a organização do *Instituto de Educação Josué de Castro* (IEJC), localizado em Veranópolis e vinculado ao ITERRA – Instituto de Terra e Reforma Agrária. O primeiro curso ofertado pelo Instituto foi o de Técnico em Administração de Cooperativas. Atualmente a escola oferece cursos oriundos das demandas nacionais dos movimentos sociais em formação e escolarização, mantendo estreitas relações com setores de produção, cooperação e meio ambiente. Percebe-se, então, que a instituição surgiu com o fim de se constituir em um modelo para a criação e organização de outras escolas, em diferentes estados, com propostas regionais e diferenciadas das já existentes no Brasil.

Como exemplo nacional em educação e pesquisa, pode-se citar a *Escola Nacional Florestan Fernandes* (ENFF), localizada no município de Guararema – SP, em 2005. Os processos de concepção, amadurecimento e construção da escola foram desenvolvidos pelo MST. Frutos da trajetória de lutas e vivências de um processo de transformação, a escola surge com o propósito de pensar, programar e desenvolver a formação política de militantes e dirigentes do MST. A Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF extrapolou os limites do MST, atuando em uma perspectiva internacional. Os cursos mantidos pela escola são em níveis de graduação e pós-graduação. A ENFF mantém cursos próprios, em convênio com universidades nacionais e internacionais.

1 A proposta pedagógica da educação do campo

As propostas educacionais das escolas do campo estão relacionadas às questões pedagógicas e a educação continuada dos trabalhadores camponeses. Essa ideia fez com que o MST centralizasse diversas propostas pedagógicas com

base nos princípios organizativos do movimento e, principalmente, de um projeto de sociedade que valorize o ser humano e o meio no qual ele vive e trabalha.

As pedagogias que nasceram da luta cotidiana do MST, conforme salienta Caldart- 2002, podem ser: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e pedagogia da história. Essas interpretações pedagógicas estão presentes, de diferentes formas, nas escolas do MST.

As propostas são derivadas das práticas educacionais e nelas está o conteúdo das práticas educacionais que defendem uma concepção de mundo, que “origina uma teoria educativa” (FREIRE, 1982 pg.82), que amplia os conhecimentos práticos e fortalece o educando no seu local de vida e de trabalho. As propostas pedagógicas em educação do campo são originadas nos coletivos dos movimentos democráticos e representam diversas concepções de mundo. Isso por que o movimento representa diferentes trabalhadores, como os sem terras, os negros e os indígenas.

As diferentes origens das propostas os unificam na luta por uma educação camponesa e com viés politécnico, diferente da educação formal.

Consideramos que uma proposta em *educação profissional do campo* precisa tratar das diferenças étnicas, da inserção no mundo do trabalho e da emancipação do trabalhador do campo. A escola tradicional do campo foi historicamente construída a partir da lógica do colonialismo e da submissão. Nesta escola, o mundo do trabalho é referenciado como um ambiente de subemprego, sem legitimação ou legalidade.

A educação do campo pretende e precisa defender ou reconstruir a vida dos camponeses e organizar seus meios de produção, respeitando o mundo em que vivem como um todo sustentável e em harmonia com o meio ambiente. Por isso, os princípios da agroecologia são essenciais para a educação do campo, aliados a perspectiva da educação politécnica.

As propostas que ampliam a educação do campo atingem diferentes níveis de escolarização e ensino, ou seja, vão desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, até o ensino superior e tecnológico, com cursos de licenciatura para educação do campo e a pós-graduação, em pesquisas agroecológicas. As pesquisas em educação do campo precisam estar centradas em objetos que estejam ligados às problemáticas do campo. Por isso, muitas vezes os pesquisadores são os próprios agentes de lutas e conquistas para ampliação e consolidação de políticas e diretrizes que consolidem essa articulação com a finalidade de organizar a educação dos trabalhadores do campo.

Compreende-se que a fundamentação da Educação do Campo com a perspectiva transdisciplinar e politécnica só acontece quando ocorre a institucionalização nos sistemas públicos, tanto municipais como estaduais de educação do campo, para a implementação da educação do campo. Esta perspectiva precisa deixar de ser um programa e transformar-se em política pública de atendimento das necessidades nas comunidades do campo, inclusive comprometendo-se com o resgate de suas identidades e valores culturais.

2 Considerações sobre a legislação em educação do campo

A legislação para a educação do campo é recente e está continuamente em sendo reestruturada na medida das necessidades das dos movimentos camponeses, de suas pressões e de sua organização. Os documentos de legislação da educação do campo iniciaram com interpretações de pareceres, resoluções, decretos e projetos de leis.

Neste período de 1990 até nossos dias podem ser considerados como recuperação dos direitos de uma educação para os trabalhadores do campo, na área da educacional como área básica para a vida dos trabalhadores camponeses, percebe-se que a ampliação da educação do campo depende de vontade política

dos setores governamentais para elaborar e concretizar uma legislação estruturada a partir das diferentes conquistas e avanços regionais.

Em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade que tem como finalidade organizar e desenvolver ações de escolarização dos povos do campo em nível nacional. Esta entidade surgiu após as duas conferências nacionais sobre a educação do campo, realizadas em 1998 e 2004, no distrito federal e trabalhou para aprovação, no Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes da Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001).

Outro aspecto relevante para a legitimação da Educação do Campo foi a estruturação, junto ao Ministério da Educação, da Coordenação Geral da Educação do Campo, o que representou o reconhecimento das necessidades e especificidades deste modo de Educação. Esta Coordenação utilizou, em sua organização, as demandas oriundas dos fóruns democráticos, constituídos pelo Grupo Permanente de Educação do Campo.

Alguns momentos significativos nos avanços em políticas educacionais desta coordenação foram representadas nas ações implementadas de 2004 à 2006, com as referências em política para educação do campo e mobilização nacional, organizando 25 seminários estaduais. As ações pautaram-se nas melhorias das estruturas físicas das escolas do campo, formação de professores, De técnicos e de gestores, revisão de normas legais e fomento à pesquisa e à produção acadêmica.

Os programas e políticas em educação do campo procuram estar relacionados com as linhas de atividades da coordenação da educação do campo, a partir dos seguintes eixos:

- 1) Saberes da Terra;
- 2) Formação dos Profissionais da Educação do Campo;
- 3) Revisão do PNE;
- 4) Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo;

- 5) Apoio a Educação do Campo;
- 6) Licenciatura em Educação do Campo.

Compreende-se que estes eixos estão relacionados a programas nacionais que estruturam as demandas ou as políticas implementadas para a estruturação geral e regional da educação do campo.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou e recomendou a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Essa decisão representou o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação de Alternância como formas ou propostas de organizar a Educação do Campo. Estes centros, organizados em diferentes regiões do país, referiam-se a 217 escolas que trabalhavam, em seus projetos político pedagógicos, com a Pedagogia da Alternância.

3 Definições de 'politecnia'

Conceber ou definir a politecnia na educação profissional do campo é resgatar os conceitos de diversos educadores. Dermeval Saviani é um deles. Para o autor "a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho"- 1989 pg.7. Portanto, politecnia refere-se aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Ela deverá garantir a formação política aos trabalhadores que precisam ter a compreensão da essência de suas atividades laborais.

Especificamente, o trabalhador do campo conhece a essência dos princípios da natureza e, por isso, com a consciência diferenciada dos trabalhadores urbanos, possuem aptidões para desenvolver suas atividades laborais com a compreensão do todo ambiental que compõe o seu cotidiano. Isso se deve ao fato de o conhecimento ser uma estratégia de transformação da realidade e, aplicado ao trabalho, assume o significado de alteração as condições da matéria prima, no

caso a natureza em que vive o homem do campo. Por isso, é fundamental que o local de trabalho esteja adequado a sua existência.

No contexto atual, é importante desenvolver e conhecer a educação do campo na perspectiva da politecnicidade, pois essa nos leva a discutir a educação como práxis, transformando e reafirmando os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida e no cotidiano do campo. Assim, para Roseli Caldart, “O projeto educativo do trabalhador camponês precisa usar a chave metodológica do pensar, em nosso tempo, sobre o vínculo das escolas do campo com o trabalho da agricultura camponesa e agroecologia” (2016, p. 24...).

Este vínculo precisa estar na formação, na produção e no trabalho, que são conceitos diferenciados para situações específicas em cada uma das realidades de vida dos trabalhadores camponeses. A educação politécnica não pode ser confundida com a educação tradicional para o mercado de trabalho informal e precário. A educação politécnica deve encaminhar o trabalhador do campo para sua autonomia e emancipação.

Conforme Caldart “na relação escolar, a educação politécnica nos remete a formação geral da educação básica, como superação das relações de trabalho assalariado” (2016, p. 25). (...). Considerando a necessidade de vencer as etapas de produção e buscar a inserção no mundo trabalho, quando procuramos definir que é preciso formar um trabalhador com a apropriação dos fundamentos de seu trabalho e dos princípios da produção, reafirma-se o conceito geral de educação politécnica e, nesse caso, a sua relação com a educação profissional do campo.

Considerações finais

Para concluir, considera-se fundamental que “A luta por uma educação do *profissional* campo vem sendo realizada desde 1980, em defesa de uma política pública” (MANFREDI, 2016..p. 30, . Esta luta nunca foi de apenas um trabalhador

ou uma trabalhadora, mas de todos os que buscam melhores condições de vida digna no meio rural em que vivem e trabalham. Consideramos que a educação do campo precisa ser profissionalizada em todos níveis de ensino. Entende-se que as condições para a existência de uma política pública em educação profissional do campo são possíveis de serem construídas em nosso país, mas precisam estar em constante construção e atualização, em todas as regiões do Brasil, respeitando as especificidades reais de cada micro-região.

Para Manfredi (2016), “A articulação entre ensino e trabalho é premissa importante” (...2016 pg. 30) para o projeto de vida de cada camponês e o respeito ao tempo e idade de cada estudante. As diferentes correntes pedagógicas precisam acompanhar as dificuldades encontradas, sendo a educação do campo concretizada pela prática dos educadores e trabalhadores.

Referências

CALDART, Salete Roseli. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo - Texto publicado no Fórum Nacional em Educação do Campo em 2017.

CALDART, Salete Roseli – Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo – Brasília – DF. 2002.

CALDART, Salete Roseli – Pedagogia do Movimento Sem Terra – Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

Freire, Paulo – Extensão ou Comunicação – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

MANFREDI, Silvia Maria – Educação Profissional no Brasil – Jundiaí – SP; Paco Editorial – 2016.

MARANGON, Antonio – Coordenação Geral da Educação do Campo.- Educação do Campo: Diferenças, Mudando Paradigmas – SECAD/MEC – Brasília – 2007.

Ribeiro, Marlene – Movimento Camponês, Trabalho e Educação. – São Paulo – SP- Expressão Popular – 2010.

SAVIANI, Dermeval – Sobre a Concepção de Politecnicia- Rio de Janeiro – Politécnico de Saúde Joaquim Venancio – 1989.

SECAD/MEC – Marcos Normativos em Educação do Campo- 2012. Portal do MEC – publicações.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Nara Zari Lemos Budiño*

Roselene Gomes Pommer**

Resumo: O presente trabalho foi realizado com base em pesquisas bibliográficas de artigos publicados em revistas científicas. Verificamos que, em sua maioria, os artigos pesquisados apontaram obstáculos para a efetivação da lei 10.639/03, a qual norteia o combate ao racismo e as práticas racistas na educação nacional. No que se refere à formação de professores, tais obstáculos precisam ser superados para a efetivação da referida lei. Para a compreensão dessa situação, foram realizadas correlações entre a atualidade e o passado escravocrata do Brasil, o qual gestou conflitos sociais que exigiram a implementação da lei. Com relação a formação de professores, concluímos ser importante a discussão sobre o racismo nas escolas, para a promoção da igualdade racial.

Palavras-chave: Racismo. Práticas racistas. Formação de professores. Conservadorismo.

TEACHER TRAINING AND THE EFFECTIVENESS OF LAW 10.639 / 03: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Abstract: The present article was carried out based on a bibliographical research of articles published in scientific journals. We verified that, for the most part, the articles surveyed pointed to obstacles to the implementation of the Law 10.639 / 03, which guides the fight against racism and racist practices in the country. So far

* Advogada, bacharel e licenciada em História pela UFSM, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Email: zari67hst@gmail.com

** Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria. Email: roselenepommer@ctism.ufsm.br

the teacher training is concerned such obstacles must be overcome for the implementation of such law. To better understand this situation, correlations were made considering the present time, and the Brazilian slavery practices of the past, engendering social conflicts, which, in turn, demanded the implementation of the law. With regard to teacher training, we conclude that the discussion on racism in schools is important for the promotion of racial equality.

Keyword: Racism. Racist Practices. Teacher training. Conservatism.

Introdução

Esse trabalho originou-se de uma pesquisa on-line junto aos periódicos CAPES, sobre a implementação da Lei 10.639/03, o que nos reportou ao “Google acadêmico”. Nele recortamos dois dos princípios orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Educação das relações étnico-raciais e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (MEC, 2004, p. 14 e 19).

Optamos pelos trabalhos que abordaram a formação de professores e a implementação da lei 10.639/03. Para fins de representatividade, tendo em vista a dimensão do nosso país, recortamos um ou mais artigos de cada região do Brasil. Para visualizar a regionalização, utilizamos como ponto de partida o local onde foram aplicados os instrumentos de pesquisa. Região Sul: JANZ; CERRI (2018), OLIVEIRA; SILVA (2017). Região Sudeste: GONÇALVES; PEREIRA (2013); SANTOS; MACHADO (2008) e GOMES (2003, 2005, 2012). Região Centro-oeste: SILVA; MARQUES (2015), GARCIA; SILVA; ALEXANDRE (2012), Região Norte: MULLER; COELHO (2013). Região nordeste: ARAÚJO (2015), DIAS; CECCATO (2015) e NOGUEIRA; DOMINGOS (2018).

Partindo, portanto, de pesquisa bibliográfica, traçamos os seguintes objetivos: verificar os obstáculos encontrados para a efetivação da lei e os desafios

a serem vencidos na formação de professores para uma educação antirracista e o combate às discriminações. A justificativa para o nosso trabalho é o avanço do conservadorismo em nosso país, a partir de 2014, caracterizado por movimentos de extrema direita que passaram a questionar as ações afirmativas, representando um retrocesso nas conquistas sociais dos últimos quinze anos.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira foi feita uma relação entre os artigos e seu ponto de convergência, qual seja, o racismo e as práticas racistas como obstáculos para a efetivação da lei na escola. Há, também, referência à formação de professores, porém, em ambos os casos foi feita uma breve análise descritiva dos dados. Na segunda parte, traçou-se um panorama histórico do racismo e dos motivos pelos quais as práticas racistas são referendadas ou passam sem serem percebidas, socialmente. Na terceira parte, abordou-se a formação de professores a partir das pesquisas selecionadas, enfatizando a necessidade de formações que priorizem professores reflexivos e os saberes experienciais e coletivos, valorizando formações que partam das escolas, deixando de lado discussões distantes da realidade diária do trabalho docente e da comunidade escolar.

Como metodologia, fez-se uma análise sócio-histórica dos dados encontrados, com base na dialética do movimento social e suas contradições.

1 Uma descrição das pesquisas selecionadas

A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e História da África, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003). As leis são as garantias de acesso à diversidade presente em nosso cotidiano, especialmente em um país formado, majoritariamente, por uma população mestiça.

A pesquisa realizada por Silva e Marques (2015) aponta para o fato de os professores terem conhecimento sobre o teor da lei: a maioria já havia presenciado algum tipo de preconceito racial ou discriminação racial. Quanto à formação, alguns docentes haviam participado de formação continuada sobre educação étnico-racial. Uma parcela deles fez considerações sobre o material didático e os livros (pela qualidade ou por ser 'propaganda do governo'). Sobre a formação propriamente dita, 25% dos professores afirmaram ter conhecimento da Lei 10.639/03, sendo 12% na graduação e 6% em capacitação fora da escola. O trabalho desenvolvido no ano de 2013, ou seja, dez anos após a entrada em vigor da referida lei, demonstrou singeleza quanto a aplicabilidade da norma em questão, demonstrando que racismo ou práticas racistas eram comuns no âmbito das escolas.

O sistema de ensino brasileiro sempre foi e continua sendo excludente e seletivo, pois segue ignorando a diversidade étnico-racial existente no país. A escola nem sempre está comprometida com a cidadania e com a promoção de uma educação emancipatória. Apesar de ter se passado mais de uma década da promulgação da lei, a sua efetivação, ainda encontra obstáculos em razão da presença do racismo e práticas racistas (ARAÚJO, 2015, p. 218). A escola continua a promover práticas educativas negando os saberes dos grupos tidos como inferiores, exaltando a cultura eurocêntrica, olvidando-se do nosso multiculturalismo.

Em outras palavras, mesmo com a Lei 10.639/03 e em outras leis complementares, que orientam na promoção da educação das relações étnico-raciais, a maioria das escolas brasileiras continua desenvolvendo uma prática educativa discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares, por pertencerem a grupos tidos como inferiores. Mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e

antirracista, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação, que não corresponde às demandas e aos interesses dos grupos menos favorecidos (ARAÚJO, 2015, p. 221).

Dentre os obstáculos encontrados, Dias e Ceccatto, tecem considerações sobre o livro didático. Na maioria das vezes, ele é o único material ofertado aos alunos, fomentador de ideologias e propostas pedagógicas com forte ingerência sobre a realidade escolar. Para as autoras, o conteúdo do livro didático deveria ser problematizado com os alunos para desnaturalizar as abordagens sobre a África, os africanos e os afrodescendentes (2015, p. 291). Deveriam, portanto, interpretar o panorama das desigualdades, que evidenciam a vulnerabilidade da população afro-brasileira, expressando a sua falta de representação em setores estratégicos da nossa sociedade (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 36).

Precisamos descolonizar e democratizar os currículos, incluindo conteúdos historicamente silenciados pela hegemonia eurocêntrica, com vista a construção de uma sociedade firmada em relações raciais igualitárias (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 183). Segundo Gomes, essas práticas pedagógicas (2012) “exige[m] questionamento[s] dos lugares de poder. Indaga[ções sobre] a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (p.100). Precisamos, portanto, entender que tais privilégios, lugares e estruturas de poder foram forjados a partir da escravidão e se mantêm até os dias atuais.

Superar o racismo e as práticas racistas, infelizmente, não está restrito a promulgação de leis ou a formação de professores, embora tais fatores sejam imprescindíveis para a efetivação de uma educação antirracista. Em nossa sociedade, com o predomínio da ideologia neoliberal, conceitos como raça e racismo são trabalhados abstratamente, subtraídos da realidade social da escola e/ou da comunidade escolar. São conceitos divorciados das questões de classe, haja vista que uma parcela da sociedade insiste em dizer que inexistem classes ou

divisão da sociedade em classes. Neste sentido, a escola tem estado a serviço de uma classe, que não é a oprimida, justificando as desigualdades (SANTOS; MACHADO, 2008, p.109).

O racismo e as práticas racistas no âmbito das escolas, são os principais obstáculos encontrados pelos pesquisadores para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03. Porém, não podemos negar que a escola é o reflexo da sociedade, ou seja, racismo e práticas racistas não nascem no ambiente escolar. Para Garcia, Silva e Alexandre, no que tange a formação de professores, não basta a existência da lei, pois, além da falta de conhecimento teórico, o mito da democracia racial alicerça a concepção dos professores (2012, p. 283).

2 Metodologia

Partindo dos dados evidenciados, sob viés da dialética, dos movimentos e dos conflitos da sociedade, foi realizada uma análise sócio-histórica da sociedade brasileira, desde o século XIX, até os dias atuais. As práticas racistas não estão restritas ao nosso tempo, vem de longa data, ou seja, foram historicamente construídas. Não há como fazer referências a práticas racistas e ao racismo sem nos reportarmos às experiências do passado. É preciso conhecer um pouco mais sobre a sociedade burguesa da qual fazemos parte. Segundo Netto (2011, p. 42) o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer “as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”. Nesse sentido, partindo das teorias do século XIX, localizamos os estigmas criados para inferiorizar os negros, os quais serviram para justificar a escravidão. Observa-se também, os conflitos que permearam a sociedade, estabelecendo marcos e fazendo correlações, bem como as contradições e a movimentação da sociedade em razão das forças antagônicas que compõe o sistema: negros/brancos; racismo/democracia racial; igualdade jurídica/igualdade real. No que tange, a

formação de professores, tecemos críticas às formações prontas, que estão na contramão do propugnado pelos os autores citados no decorrer desse artigo.

3 O estigma, a luta, o 13 de maio e o 20 de novembro!

Para entendermos o racismo e porquê os negros foram deixados na condição de subalternos na sociedade, devemos partir de um ponto mais distante do que o ano de 2003, ano de promulgação da Lei 10.639/03. O estigma de inferioridade dos negros vem de longa data e, não se iniciou com a chegada dos primeiros escravos no Brasil, nem no século XIX, muito embora as teorias sobre a origem humana tivessem se destacado no período oitocentista, quando surgiram duas correntes opostas: o darwinismo e o criacionismo. (POMMER, 2017, p.15).

Naquele século, a luta pela sobrevivência do mais forte escapava do terreno da biologia e se ampliava nas demais ciências, como as humanidades. Discursos cientificistas como de Spencer, Morgan, Frazer e Taylor ganhavam força e a humanidade aparecia representada por uma pirâmide. Somente os fortes dominariam e sobreviveriam, no caso, os europeus. Eles estariam no topo da pirâmide, representando a civilização, enquanto os povos chamados de “botocudos”, estariam na base, representando a infância da civilização, a barbárie (SCHWARCZ, 1996, p.83). As diferenças comprovadas pelos doutos da época, passaram a ser utilizadas para classificar os seres humanos, justificando o domínio colonial e a exploração dos povos nativos pelos europeus (SCHWARCZ, 1996, p.85).

O Brasil manteve o modo de produção escravista por mais de trezentos anos, era preciso justificar, naturalizando no imaginário social, o comércio de seres humanos. Em meados do século XIX, já havia uma enorme população negra e mestiça no país, significando, para as teorias racistas, um atraso, uma impureza. A miscigenação aparecia, então, como uma solução para o problema, sendo

possível construir uma grande nação, injetando-lhe 'sangue branco'. A ideologia do branqueamento da raça seria capaz de embranquecer o Brasil em pouco mais de cem anos, através da interação do negro pela assimilação dos valores e cultura dos brancos (OLIVEIRA, 2008, não paginado).

A abolição, assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, foi entendida como uma concessão pelas elites políticas da época, apesar da luta e da resistência escrava em prol dela. Os negros das senzalas e das casas-grandes comemoraram, vivia-se um clima geral de festa popular. Foi nossa primeira, e única, revolução social. Porém, os negros não sabiam que dela seriam banidos por mais de três décadas (FERNANDES, 2017, p. 52). A abolição tardia e a grande extensão territorial, possibilitou que o Brasil fosse um dos países que mais recebeu africanos escravizados, abrigando um número grande de descendentes africanos. Esses descendentes compuseram uma das matrizes étnicas da sociedade brasileira que, partindo de resistências e rejeições, deram início aos movimentos negros (NOGUEIRA; DOMINGOS, 2018, p. 144).

Na década de 1970, outras organizações negras preocupadas com a valorização dos negros e a conquista da cidadania denunciaram o caráter violento do mito da democracia racial. Para Florestan Fernandes (2017) a democracia racial deveria vir acompanhada do fim da discriminação, da segregação e do preconceito de classe e raça. Ou seja, 'haveriam que libertar-se, também, dos símbolos e datas criadas pelo mundo português, nesse sentido o negro passou a interagir com o seu mundo, primeiro precisou negá-lo e depois transformá-lo. O 20 de novembro contém esse significado, enquanto data de comunhão viva e autodeterminação coletiva' (p. 44).

A Lei 10.639/03 implementou o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, tornando obrigatório, na rede pública e privada, que o tema faça parte dos conteúdos de todas as disciplinas. Na década de 1950, o movimento negro fez constar na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro,

promovido pelo Teatro Experimental Negro (TEN) em 26 de agosto de 1950, o estímulo ao estudo das africanidades. Para os militantes do Movimento Negro, a escola entregava aos educandos uma educação formal de embranquecimento cultural, eurocêntrica, de ostentação aos Estados Unidos da América, desqualificando o continente africano e os negros, inferiorizando-os. Porém, era necessário lutar pela segunda abolição e seria preciso criar técnicas sociais para obter mobilidade social e superar a condição de miseráveis, para o que a educação formal era vista como uma dessas técnicas (MULLER; COELHO, 2013, p. 31).

As teorias científicas do século XIX que tentaram comprovar as inferioridades entre europeus e africanos, no Brasil, fizeram parte da configuração do nosso capitalismo dependente, alimentando, ainda, a divisão racial do trabalho e o racismo como forma de dominação política. Ou seja, não estamos falando, em pleno Séc. XXI, de uma herança da escravidão, mas de uma situação atual que estrutura e dinamiza as relações sociais capitalistas no Brasil (COSTA, 2017, p. 7). Ou seja, a dificuldade em efetivar a aplicação da lei está na constituição da sociedade brasileira que nega ser racista. Por outro lado, para além dos conteúdos, precisamos aplicar a lei com base nas realidades vivenciadas nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Para tanto, será preciso discutir a relação entre capital e trabalho e a divisão social do trabalho com os alunos (SANTOS; MACHADO, 2008, p.109).

Encontramos, portanto, dois fortes oponentes às políticas de ações afirmativas: os intelectuais brancos que não se veem como privilegiados dentro de um sistema de estratificação racial, relegando aos negros um lugar subalterno na sociedade. E, chancelando o discurso da elite branca, temos, também, a resistência de indivíduos negros identificados com grupos fascistas, que atacam as conquistas históricas do povo negro. Tanto um, quanto o outro demonstra o

quanto ainda somos uma sociedade arcaica e atrasada nos marcos contemporâneos do capitalismo dependente. (COSTA, D., 2017, p. 18).

4 A Lei 10.639/03: a formação de professores e seus desafios

O tema ganha importância na medida em que combater o racismo é dever de todos, mormente dos educadores, pois precisamos falar das diferenças humanas, sem qualquer discriminação (CAVALLERO, 2005, p.11). Para melhor aplicar a lei, os professores deverão receber a formação necessária, partindo para as discussões contemporâneas: quais sejam, as questões da diversidade, as práticas de inclusão social e integração escolar. Os professores são elementos insubstituíveis, tanto para a promoção das aprendizagens, como para a efetivação dos processos de inclusão (NÓVOA, 2009, p. 21).

Formar professores para trabalhar temas que ampliem o olhar sobre a riqueza da cultura negra e construam uma imagem positiva dos estudantes negros, é medida que se impõe, valorizando, para tanto, as diferenças e rechaçando estereótipos e atitudes que fortaleçam tais estigmas (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 43). Construindo-se como professores, entendendo o caráter dinâmico da sua profissão e do significado social que ela tem, refletir-se-á sobre a prática e sobre os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999, p. 31).

As formações de professores (inicial ou continuada) ofertadas pelas universidades ou pelo Estado e seus agentes têm preocupação extrema com os saberes curriculares e disciplinares, ou seja, referentes aos conteúdos a serem ministrados. Geralmente, são cursos prontos nos quais os professores apenas ouvem, podendo ou não ter relação com a escola, muitas vezes fórmulas prontas que não se encaixam na realidade do professor. Enfim, os professores não controlam nem os saberes curriculares, nem os saberes disciplinares e, por fim, não definem os saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação.

São saberes que dominam a prática profissional, mas não provém dela (TARDIF, 2014, p.47).

Na formação inicial, realizadas pelas licenciaturas, o que se percebe são ações com objetivos de desencadear mecanismos educativos em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos que, em algumas situações, apresentam conhecimentos superficiais do que vem a ser e a contemplar a cultura africana e afro-brasileira e, principalmente, ao tratar questões raciais em sala de aula (GARCIA; SILVA; ALEXANDRE, 2012, p. 283).

Diante do avanço das políticas neoliberais e da ameaça da “escola sem partido”, estamos cada vez mais próximos de modelos formativos aos da Pedagogia da Essência. Esse modelo pedagógico assenta-se no conceito de essência humana e no perfil do professor capaz de responder ao sistema educativo e a escola, determinando o conjunto de atitudes, saberes e saberes-fazer que constituem o programa de formação (ESTRELA, 1999, p. 16). Prima por profissionais menos reflexivos com relação às suas práticas e mais obedientes ao sistema. Para dirimir e/ou prevenir conflitos raciais dentro da escola, tal formação não nos serve, e não nos servirá, jamais. Afinal, não basta apenas conhecer conteúdos, elaborar aulas com auxílio de tecnologias, se o fizermos de forma mecânica, sem promover discussões, sem partilhar da realidade do nosso aluno. Precisamos discutir o cerne da questão: o racismo está diretamente ligado a luta de classes.

Para melhor efetivação da lei será preciso combater as práticas racistas e o racismo dentro da escola. Não há como fazê-lo se entendermos a formação de professores como algo pronto, imposto, trazidos por formadores oriundos de realidades diversas daquelas vividas pelos professores e seus alunos. Sendo assim, devemos optar por modelos formativos ligados a Pedagogia da Existência, através da qual será possível ao professor atuar com liberdade, partindo, inclusive

da sua própria história de vida, no caso do professor negro, por exemplo (ESTRELA, 1999, p. 17)).

A discussão de temas árduos, tocam em feridas sociais profundas, demandando professores que reflitam sobre o tema. Desenvolvendo junto com seus pares um trabalho reflexivo, não basta falar sobre a existência de racismo, é preciso combatê-lo a partir das suas raízes ou pelo menos estar consciente delas. Para além dos conteúdos, do conhecimento da lei, será preciso outros saberes, quais sejam, os construídos no cotidiano, em processos reflexivos sobre a sua prática e de seus colegas de trabalho. Nessa seara, ganham importância na formação de professores, os processos de reflexão sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 11). Por tais razões, antes de discutir temas como racismo e práticas racistas na escola, com a finalidade de educar para o antirracismo, será preciso uma discussão ampla sobre o tema entre os professores da escola.

Considerações finais

Os principais obstáculos encontrados pelos pesquisadores que nortearam nosso trabalho, na aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas, foram o racismo e as práticas racistas. Os dados analisados foram coletados de pesquisas realizadas entre 2003 e 2018, ou seja, passados quinze anos da promulgação da lei os obstáculos encontrados são os mesmos. Obviamente. A efetivação das ações afirmativas, mormente da lei 10.639/03, que busca uma educação antirracista, perpassa por uma mudança na sociedade. Inicialmente, será preciso entender que o racismo está imbricado com o modo de produção capitalista. A promulgação da lei foi uma conquista dos movimentos negros que cansaram de ver a história do seu povo contada, apenas, sob a ótica da escravidão. Por esse motivo, podemos inferir que o povo negro saiu do 13 de maio e chegou no 20 de novembro.

Aplicar a lei era um desafio em 2003, e continuará sendo um desafio para os professores enquanto houver racismo. Infelizmente, o racismo não é um problema isolado que atinge um apenas um grupo de pessoas. Trata-se de um problema com reflexos em toda a nossa sociedade, pois aumenta, ainda mais, a desigualdade social, fomentando em alguns um sentimento de superioridade em relação aos outros, que passam a questionar os direitos conquistados por aqueles que nunca tiveram o direito de ter direitos.

Não se trata de um problema social do nosso tempo, ele vem de longa data, alicerçou a escravidão e, atualmente, alicerça os pilares do nosso capitalismo periférico. Precisamos, sim, formar professores que tenham consciência de sua classe trabalhadora, para discutir o tema e ir além de práticas pedagógicas somente durante a Semana da Consciência Negra.

Discutir o negro na sociedade brasileira, seu protagonismo no processo de abolição, sua luta para implementação da lei e por uma educação antirracista deve ser um compromisso de todos. Formar professores capazes de entender que o racismo serve ao capitalismo, pois, mantém em condições de subalternidade uma parte da sociedade, deve ser o primeiro passo.

Cursos de formação continuada que partam de empresas organizadoras de material didático, formações obrigatórias, com palestras prontas, não servem para atender ao tema em tela. Precisamos olhar e discutir, nas formações de professores, o racismo a partir da luta de classes e dos saberes experienciais dos educadores e da comunidade escolar. Não iremos aplicar a lei, de forma efetiva, fazendo belos trabalhos na Semana da Consciência Negra e naturalizando práticas racistas na sala de aula. Para tanto, precisamos ouvir as comunidades nas quais nossas escolas estão inseridas, refletir sobre o nosso trabalho diário e ouvir nossos pares.

Sem dúvida, a discussão sobre o racismo e sobre as práticas racistas em sala de aula, encontra como obstáculo, também, o avanço das ideias neoliberais,

que negam o racismo e a luta de classes. As premissas neoliberais somente têm servido para agregar às ações afirmativas, em geral, um caráter de vitimismo, que não condiz com a realidade do povo negro. Essas ideias têm refletido sobre jovens negros forjados em grupos racistas, que ganham força e polarizam a sociedade brasileira diante do avanço conservador que presenciamos diariamente e que necessita ser denunciado, para que o racismo seja superado.

Referências

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1188/445>[u1]. Acesso 31 maio 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991188>

BRASIL, 2003. Lei 10.630/03. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL, 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Secretaria da Educação continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, MEC, 2005. p. 11-21.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes: luta de raças e classes. In **Significado do protesto negro**, 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, co-edição, Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. Entre teoria e prática: A formação docente e a apropriação da Lei 10.639/2003. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21543/17629>>. Acesso em: 31 maio 2018. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p283.

ESTRELA, M. T. Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. **Psicologia, Educação e Cultura**, 1999, vol.III, nº 1, p.9-30.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, co-edição, Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

GARCIA, Alessandra Agenor de Moura et al. Desafios e perspectivas na formação de professores e a Lei 10.639/03. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.2, p. 282 - 290, Maio - Jul. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/672/480>>. Acesso em: 31 maio 2018.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades e a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: As possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias** v. 14 • n. 34 • 33-48 • (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24346/17324>> Acesso em: 31 maio 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>> Acesso em: 31 maio 2018

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23, p. 75-85. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf> > Acesso em: 31 maio 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 31 maio 2018.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out.2013, p.29-54. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/188/184/>>. Acesso em: 31 maio 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**, 1. Ed. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011.

NOGUEIRA, Rosalva Maria Girão Pereira; DOMINGOS, Luís Tomás. A implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité: silenciamentos em torno da Educação das Relações Étnico-raciais. **Revista Educare**, João Pessoa, PB, v. 2, n.2, p. 141-163, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/view/38469>>. Acesso em: 31 maio 2018.

NÓVOA, A. Professores o futuro ainda demora? In NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009. P. 11-24.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral. A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira. **Produção Didático-Pedagógica** composta por uma Unidade Temática apresentada a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como requisito para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade estadual do norte do Paraná, Santo Antônio do Paraíso, PR, 2008. Não paginado. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (CAP 1 P. 15-34)

POMMER, ARNILDO. Fazer História. Ciclo de Estudos sobre História e Culturas Afro-brasileiras, 8., 2017, Santa Maria/RS. In: TÓLIO, Raiane et al (Orgs). **Caderno de resumos de trabalhos**: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, UFSM. p. 9-33.

SANTOS. Sônia Querino dos Santos e; MACHADO. Vera Lúcia de Carvalho Machado. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007>. Acesso em: 31 maio 2018.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar.

Horizontes, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/296>>. Acesso em: 31 maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.296>.

SCHWARCZ, Lilia K Moritz. Usos e Abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do Séc. XIX. **Afro-Ásia**, n.18, p. 77-101, 1996. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20901/13519>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, 17. edição, Vozes, 2014.



PROFESSORAS, EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA: ENTRELAÇAMENTOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke*

Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi**

Cláudia Ribeiro Bellochio***

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir sobre duas pesquisas de mestrado, que estão em processo de análise de dados. As pesquisas vinculam-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisas 4 - Educação e Artes. As autoras discutem sobre a formação de professoras unidocentes entrelaçada à Educação Musical, a partir de dois grupos de formação, sendo um deles constituído por professoras atuantes na Educação Infantil (EI), do município de Nova Palma/RS; e o outro, por estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno, da UFSM. Ambas as pesquisas utilizam como referencial teórico e metodológico a Pesquisa-Formação, a partir de Josso (2010a, 2010b, 2010C), ao considerar a expressividade transformadora da Pesquisa-Formação aos sujeitos que se envolvem nesse processo formativo.

Palavras-chave: Educação Musical. Pesquisa-Formação. Unidocência.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista Demanda Social/CAPES. E-mail: priscila.pl@hotmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista Demanda Social/CAPES. E-mail: aninhasrossato@yahoo.com.br

*** Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (LP4) da Universidade Federal de Santa Maria, Bolsa PQ/CNPQ. E-mail: claudiabellochio@gmail.com

TEACHERS, MUSIC EDUCATION AND GENERALIST TEACHING: INTERLACEMENT IN FORMATION RESEARCH

Abstract: This article aims to discuss two master's researches, which are in the process of data analysis. The research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the Research Line 4 - Education and Arts. The authors discuss the formation of generalist teachers intertwined with Music Education, from two formation groups, one of them being teachers working in Early Childhood Education (EI), in the municipality of Nova Palma / RS; and the other, by working students of the Nocturnal Pedagogy course, UFSM. Both researches use as a theoretical and methodological reference the Formation Research, starting from Josso (2010a, 2010b, 2010c), when considering the transforming Expressiveness of Formation Research to the subjects that are involved in this formative process.

Keyword: Music Education. Formation Research. Generalist teaching.

Introdução

Essa escrita surge do nosso interesse, como pesquisadoras, em discutir sobre a formação de professores a partir de perspectivas que vimos construindo em nossas pesquisas de mestrado que estão em processo de análise de dados. As pesquisas têm como orientação teórico-metodológica a Pesquisa-Formação, a partir de orientações produzidas por Marie-Christine Josso (2010a, 2010b, 2010c). Acreditamos no potencial (trans)formador que a pesquisa-formação potencializa aos sujeitos nela envolvidos. Somado a isso, as duas pesquisas propuseram entrelaçamentos para pensar a música e a unicidade, a partir do grupo de formação, formação musical através da voz, com professoras da EI, no município de Nova Palma e, da formação musical e pedagógico-musical com estudantes do curso de Pedagogia Noturno da UFSM.

O grupo FAPEM, que aqui representamos e participamos, tem focalizado pesquisas que entrelaçam a música e a unicidade na formação de professores,

sejam eles professores referência/pedagogos ou licenciados/licenciandos em música. Essas pesquisas têm sido produzidas a partir da elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses, que via de regra, tem possibilitado maior divulgação da Educação Musical em contextos formativos de cursos de Pedagogia, além de promover diálogos voltados à Educação Básica, à Música e à Unidocência, e nas divulgações em eventos científicos da área, ou em revistas atreladas à Educação e/ou à Música/Educação Musical.

O termo unidocência passou a ser divulgado como uma nova perspectiva de perceber e olhar para o trabalho do professor referência/pedagoga em sala de aula. Conforme Bellochio, Weber e Souza (2017, p.205), “considera-se que a natureza do trabalho do professor que atua nos primeiros anos de escolarização é construída pela unidocência, a qual é complexa e agrega diferentes áreas para a potencialização do desenvolvimento dos estudantes”. Assim, ser unidocente carrega um importante significado, no que compete à natureza do trabalho desenvolvido por professores da EI e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), o de ser referência para seus alunos, de ser "um professor que é "uno", único" (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.23) e que está atuando junto às crianças, semanalmente, durante algumas horas diárias.

Posto isso, Bellochio e Souza (2017, p.23-24) defendem que

A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música.

Ao trazer as considerações de Bellochio e Souza (2017), defendemos a relevância no investimento de pesquisas que reflitam sobre o fazer musical e pedagógico-musical de professoras referência/unidocentes, no contexto das escolas de EI e nos AIEF, como as que estamos desenvolvendo. Faz-se necessário salientarmos também que o termo professor referência surge como uma necessidade de compreender que é esse profissional que manterá “[...] elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos dos ensino fundamental” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.14).

Partindo de algumas considerações sobre ser professor referência e a qualificação unidocente desse professor que atua junto à EI e aos AIEF, passamos a apresentar a Pesquisa-Formação (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c), para assim delinear os caminhos que estamos construindo em nossas pesquisas de mestrado.

1 A pesquisa-formação: entrelaçando referencial teórico e metodológico

O termo Pesquisa-Formação começa a ser difundido por Gaston Pineau, em Montréal, no ano de 1983. Surgiu como uma metodologia de pesquisa, que visava a prática, a pesquisa e a educação permanente de adultos (JOSSO, 2010a). No entanto, passamos a compreendê-la também como referencial teórico e não somente metodológico, devido à abordagem do sujeito consciencial, ou seja, um sujeito que se forma e é formado na interação consigo e com o outro - professores e pesquisador-formador, o que é característico em processos de pesquisa-formação – estar junto. Uma dinâmica em que há o processo de formar, de formar com e de autoformar-se, processos atrelados aos entrelaçamentos possibilitados e aos dispositivos emergentes que levam o sujeito a tal nível de compreensão de si e nas/com as interações formativas realizadas.

Assim, para Josso

É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo (JOSSO, 2010b, p. 78-79).

Corroborando com o exposto, para Ferry (2004, p.54, tradução nossa) “o indivíduo se forma, é ele quem encontra a sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios” *. No entanto, mesmo que o sujeito se forme através de suas interações e compreensões a partir de experiências vividas e entendidas como singulares ou como momentos-charneira, de que trata Josso (2010b), ele torna-se sujeito de formação na interação com os pares, no grupo de formação.

Ferry considera que

Existe grupo quando os indivíduos têm objetivos comuns e interagem uns com os outros. Essa definição situa o grupo na rede das relações inter-individuais e da organização institucional. Por um lado, o grupo é uma totalidade que não se reduz a soma de seus elementos: tem uma duração, uma função, uma vida própria que não se confundem com a de seus membros. Por outro lado, não se reduz a funcionalidade que lhe designa a instituição que o inclui. Possui uma singularidade que lhe outorgam as personalidades que o compõe (FERRY, 2004, p.35, tradução nossa) †.

* El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios (FERRY, 2004, p. 54).

† Existe grupo cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos con otros. Esta definición sitúa al grupo en la red de las relaciones inter-individuales y la organización institucional.

O grupo, nesse contexto, passa a ser entendido como um todo que mobiliza saberes, que entrelaça conhecimentos próprios, singulares e plurais, permitindo que essa relação com o outro aconteça de uma forma mais leve e cheia de significados. Tornamo-nos 'abertos' para o novo, permitindo que a tomada de consciência aconteça.

A partir dessa abordagem da tomada de consciência, do sujeito consciencial na Pesquisa-Formação, e do grupo de formação, entendemos que nossas pesquisas vão ao encontro do exposto.

1.1 A pesquisa-formação com professoras da EI em Nova Palma

Passamos a apresentar a primeira pesquisa a que se refere essa escrita, a qual foi realizada no município de Nova Palma[‡], no Rio Grande do Sul. Essa tem como tema: A pesquisa-formação e a educação musical vocal de um grupo de professoras da Educação Infantil. Como objetivo geral a pesquisa busca compreender como a pesquisa-formação pode impulsionar a formação musical com ênfase na voz e seu cantar e potencializar mudanças nas práticas em sala de aula, das professoras da Educação Infantil.

A Pesquisa-Formação (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c) constitui-se como referencial teórico e metodológico e foi desenvolvida a partir de um grupo de formação (OLIVEIRA et al, 2010; FERRY, 2004). Para a produção dos dados foram

Por un lado, el grupo es una totalidad que no se reduce a la suma de sus elementos: tiene una duración, una función, una vida propia que no se confunden con la de sus miembros. Por el otro, no se reduce a la funcionalidad que le asigna la institución que lo incluye. Posee una singularidad que le otorgan las personalidades que lo componen (FERRY, 2004, p.35).

[‡] Nova Palma é um município de pequeno porte situado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, na chamada Quarta Colônia de Imigração Italiana. Possui uma extensão territorial de 313,894 km². Conforme Censo IBGE/2016, a população é de 6 597 habitantes. O município possui quatro escolas municipais, que abrangem desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e quatro escolas estaduais, sendo que apenas a escola estadual que está localizada na sede do município, oferece matrícula aos alunos dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. - Informações retiradas do sítio do município. Disponível em: <<http://www.novapalma.rs.gov.br/o-municipio/dados-gerais>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

utilizadas as narrativas de formação orais e escritas (SOUZA, 2008; CHIENÉ, 2010), as quais eram mobilizadas por questões problematizadoras (JOSSO, 2010c; BELLOCHIO, 2000), ou seja, a cada encontro, eram retomadas questões da formação anterior, a fim de perceber quais os movimentos produzidos nos diálogos entre professoras unidocentes e pesquisadora-formadora.

Inicialmente, a centralidade da pesquisa estava na formação continuada de professores em serviço (FCPS), a partir de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a qual é entendida como uma formação que acontece no tempo de serviço das professoras e no espaço da escola. No entanto, a partir de novas leituras e interações com o grupo de pesquisas FAPEM, a autora compreendeu que a Pesquisa-Formação deveria se constituir como centralidade na pesquisa devido a sua característica formativa, a qual é possibilitada pelas interações grupais e tomada de consciência pelos sujeitos da pesquisa, de seus movimentos formativos. Assim, a formação continuada torna-se um dispositivo para a concretização da primeira.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um grupo de formação, constituído por doze professoras unidocentes atuantes na EI (berçário, maternal e pré-escola), duas auxiliares, que sinalizaram interesse em participar das formações e a pesquisadora-formadora. O grupo contou com a participação, em alguns momentos, da diretora da escola e da coordenadora pedagógica.

Foram realizados oito encontros de formação, na escola, articulados ao objetivo da pesquisa. Durante a realização dessas formações, foi possível perceber a constituição de um 'grupo cambiante', ou seja, nem todas as professoras puderam se fazer presente em todos os encontros, no entanto, o sentido de grupo não foi perdido, pois os diálogos construídos demonstraram que as professoras estiveram mobilizadas em todos os momentos formativos, independente da variação grupal.

Cada encontro de formação teve uma ideia condutora. No primeiro encontro, a formação voltou-se mais ao uso e cuidados vocais, tais como hidratação, técnica vocal, o cantar e ao conhecimento da constituição do aparelho fonador, a partir da apreciação do vídeo *Fabrica de Voz*[§]. O segundo visou a voz e os acalantos ou canções de ninar. No terceiro, houve uma retomada dos acalantos e acréscimo dos brincos, melodias simples e com poucas notas, empregando, geralmente, saltos melódicos de terça menor ou, também conhecida como terça materna, alternância melódica entre primeiro e terceiro graus da escala, e parlendas, que congrega texto e ritmo. O quarto e quinto encontros voltaram-se à voz cantada e às canções de roda. Nesses momentos, a pesquisadora-formadora sugeriu que as professoras apresentassem ao grupo, alguma canção desenvolvida por elas em sala de aula.

Na sexta, sétima e oitava formações, o foco voltou-se mais propriamente ao cantar pelo cantar, numa proposta de tornar a voz das professoras ainda mais presente nas formações. Nesse processo, a pesquisadora-formadora propôs o estudo de canções a duas vozes**, o que foi uma experiência ímpar para as professoras, considerando que a maioria delas sempre havia vivenciado apenas o canto em uníssono, ou seja, todos cantando em uma única melodia. Durante um desses encontros, Isabela, uma das professoras envolvidas na pesquisa-formação, que atua junto à pré-escola comentou que cantar a duas vozes era "a mesma coisa que [...] um ensaio para um coral, [...], porque um grupo faz uma parte, o outro faz a outra, e aquilo tem que ter uma, um arranjo, uma harmonia, uma sintonia, é tudo" (Narrativa de Isabela, Formação 7, linha 131-133).

A partir dessa narrativa, que aparenta ser simples, há uma visível tomada de consciência desta professora, que tem realizado ações musicais em sala de aula e que já havia vivenciado outras experiências com música durante a

[§] Vídeo - *Fábrica de Voz*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SfhGbCjHA3w>>.

** As canções realizadas foram *Corre Cotia*, uma parlenda com letra e música adaptadas por Ana Yara Campos; e *Meu azulão*, uma cantiga infantil folclórica.

graduação e posteriormente a ela. No entanto, a forma pela qual a professora narra o vivido, demonstra que essa prática lhe trouxe um novo significado musical e a possibilidade de um novo olhar para a música em suas práticas unidocentes em sala de aula.

1.2 Pesquisa-formação com estudantes do curso de Pedagogia Noturno UFSM

A segunda pesquisa a ser apresentada possui como tema a construção da docência em música em um grupo de formação com estudantes da Pedagogia Noturno/UFSM. O grupo de formação foi constituído pela pesquisadora e pelas estudantes trabalhadoras que estavam em processo de desenvolvimento do estágio supervisionado (ES) nos AIEF, a fim de construir e compartilhar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, incentivando a inserção do trabalho de música no ES e futuras práticas docentes.

Diante dos entrelaçamentos entre pesquisa-formação, ES e educação musical o objetivo geral desta pesquisa fundamentou-se em compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no grupo de formação (GF) para o ES.

O termo 'estudantes trabalhadoras' foi definido na pesquisa por identificar que todas as participantes do GF eram estudantes (mulheres) que desenvolviam uma rotina de trabalho durante o dia e de estudo durante a noite. Conciliavam estas funções a fim de ajudar no orçamento familiar para suprir as despesas diárias.

Mais especificamente, estas estudantes tinham compromissos com o término do curso de Pedagogia (trabalho de conclusão de curso, ES e disciplinas), atrelada às funções diárias no local de trabalho e a responsabilidade familiar enquanto filha/esposa/mãe. O desenvolvimento de todas estas funções acabava desencadeando desgastes físicos e desequilíbrio emocional. No entanto, apesar

das dificuldades enfrentadas, todas as estudantes trabalhadoras persistiram firmes, até o final do curso, com a esperança de dias melhores enquanto profissional – professora pedagoga.

A metodologia que organizou as ações desta pesquisa foi a pesquisa-formação. Esta mobiliza e potencializa a dimensão formativa como elemento primordial da investigação na qual “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010c, p. 141).

A partir da escolha metodológica que focaliza a dimensão formativa no processo da pesquisa, a elaboração de um grupo foi desenvolvida, a fim de constituir-se enquanto dispositivo de formação em educação musical às estudantes, (OLIVEIRA, 2011; FERRY, 2004). Como instrumentos metodológicos para a produção dos dados, foram utilizadas as narrativas orais e escritas, (LIMA, GERALDI C., GERALDI J., 2015; CHIENÉ, 2010). Foram organizados momentos para conversas coletivas durante a formação (a partir da roda de chimarrão), a organização de escritas (a partir de diários de campo) e após o término da formação, a organização de uma entrevista narrativa oral. Todos os momentos foram registrados a partir de videogravações com a utilização de um aparelho celular.

Foram desenvolvidos oito encontros com o GF que contou com a participação da pesquisadora e seis estudantes. Os encontros aconteciam semanalmente no espaço acadêmico da UFSM, tendo a duração de duas horas. Este tempo de formação foi organizado propositalmente para que pudesse coincidir com o período em que as estudantes estivessem desenvolvendo a docência no ES.

No GF atividades práticas foram desenvolvidas e experienciadas, além de diálogos que foram produzidos e compartilhados. Em cada encontro

determinadas proposições foram mediadas pela pesquisadora, tendo como base as necessidades formativas apontadas pelas participantes, no encontro anterior.

Cada encontro foi constituído por determinados objetivos: O primeiro buscou refletir e problematizar sobre a importância do ensino de música na atividade do ES. O segundo focou-se em dialogar sobre as experiências musicais que se desenvolveram ao longo da vida das estudantes, e explorar diferentes timbres a partir de atividades com percussão corporal. No terceiro teve-se por objetivo potencializar os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir da exploração com brinco e parlendas, no quarto o desenvolvimento de um trabalho com cantigas de roda. No quinto, sexto e sétimo buscou-se potencializar experiências formativas em música a partir do corpo, movimento e diferentes recursos (tecido, bola, bambolê, papel crepom, fio de lã) e no último encontro, buscou-se dialogar e refletir sobre as atividades musicais desenvolvidas pelas estudantes no ES.

Diante do processo de interação entre os sujeitos envolvidos no GF, conhecimentos foram produzidos a partir das experiências e reflexões conjuntas estabelecidas, potenciais para a formação. Conforme Safira,

Bom, essa relação que a educação musical tem potencializado na minha vida como profissional, é primeiramente, ver a música como uma disciplina. Como eu já tinha relatado várias aulas aí né, a gente acaba utilizando a música como um recurso né, hoje já vejo a música como uma disciplina [...] então hoje eu sei que eu não posso cantar uma música por cantar, até posso num momento ali a parte, mas como a disciplina de português, como a disciplina de matemática, com a disciplina de música também deve ser levada à sério né. Eu tenho que respeitar os conteúdos, eu tenho que respeitar essa questão curricular. Eu hoje vejo a música como uma disciplina que deve ser levada a sério, a sério no sentido de ver que tem conteúdos e a gente deve zelar por eles né. Não que a aula seja chata né, mas que aula seja como uma outra disciplina qualquer, é uma aula até mais

divertida que as demais né (SAFIRA, Grupo de Formação, p. 206).

A maioria das estudantes trabalhava com música, mas a concebia como um recurso metodológico a fim de facilitar o ensino das outras disciplinas, como um meio de acalmar seus alunos em sala de aula, organizar filas e estabelecer rotinas diárias. Nesta perspectiva, os modos de inserção da música no contexto escolar foi sendo (re)construída a partir das relações e conversas estabelecidas na pesquisa-formação.

Eu acho que foi muito válida, porque a gente tinha uma visão muito de levar a música como uma maneira de acalmar né e não pensar em que a gente podia trabalhar tudo com ela, o ritmo, as melodias, o que tudo de atividades que a gente pudesse desenvolver com ela, a gente levava a música só por passa tempo mesmo dos alunos e foi uma percepção que eu tive que a gente poderia usar as músicas, a música como a música deve ser realmente trabalhada (DIAMANTE, Entrevista Narrativa, p. 2).

No entanto, houve uma (auto)(trans)formação dos sujeitos que estavam envolvidos no processo, a partir da tomada de consciência sobre si e sobre o meio. Assim, o aporte que movimentou o grupo enquanto dispositivo de formação fundamentou-se na intersubjetividade dos sujeitos, quando estes revisitaram suas experiências, potencializando um 'caminhar para si'.

Considerações finais

Acreditamos no potencial formativo que emerge de nossas pesquisas, ao considerar as narrativas trazidas pelas professoras unidocentes da EI e pelas estudantes trabalhadoras, que demonstraram que a pesquisa-formação

potencializou a tomada de consciência das participantes e também permitiu novos olhares para pensar a educação musical na unicocência em sala de aula.

A pesquisa-formação diante da especificidade epistemológica que a produz contribuiu para o desenvolvimento de outras formas de entender o ser humano e os meios de pesquisa. A abordagem teórico-metodológica que vem sustentando os trabalhos de pesquisa destacados neste texto impulsiona aos envolvidos processos de formação que desenvolvem o exercício da escuta sensível de si e do outro, para que novos conhecimentos sejam produzidos na constituição das relações vividas. No entanto, é a partir da presença consciente do sujeito que é gestada a formação, assim, a “teoria da formação” corresponde a “teoria da atividade do sujeito” (JOSSO, 2010b) consciencial, que forma e é formado na interação consigo e com os pares, mas também nos entrelaçamentos que são construídos a partir de questões problematizadoras, de momentos-charneira (2010b) e/ou experiências formativas que foram significativas.

No entanto, a pesquisa-formação permite a tomada de consciência dos sujeitos da formação, estudantes trabalhadoras, professoras da EI e pesquisadoras-formadoras, que estão se formando pelas interações que realizam com o outro, mas também pelo processo de caminhar para si, de que trata Josso (2010a, 2010b, 2010c) e perceber as transformações permitidas pela atividade consciencial, transformando saberes implícitos em conhecimentos, a fim de refletirem sobre suas experiências em sala de aula, mas também sobre as mobilizações formativas vivenciadas na pesquisa-formação.

Como resposta aos desafios existentes na educação básica, nossas pesquisas permitem olhar para a educação musical, como um meio de propiciar uma formação mais humana, voltada às necessidades formativas das professoras unidocentes, seja através da formação musical vocal ou pela formação pedagógico-musical, potencializando práticas escolares mais significativas. Tomando as pesquisas apresentadas consideramos que as professoras

unidocentes quando motivadas a inserirem a música no contexto escolar (re)significam o ensino e promovem o desenvolvimento do fazer musical em sala de aula, bem como propiciam a consciência dos valores formativos e sensibilização na formação dos alunos. Nesse sentido, a reflexão do eu para com o outro se tornou uma condição fundamental do humano, a fim de constituirmos juntos, uma formação mais humana, justa e consciente dos sujeitos.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>.

Acesso em: 14 mai. 2017.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-36.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, p. 129-142.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Elda et al (org). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – Livro 1*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.253-267, 2008.

FERRY, Guilles. Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010b. p.59-79.

_____. Experiências de vida e formação. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010c.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolina; GERALDI, João Wanderlei. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 180-188, mai./ago. 2011.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Aline Guterres Ferreira*

José Vicente Lima Robaina**

Marilisa Bialvo Hoffmann***

Saul Benhur Schirmer****

Resumo: Este artigo traz a experiência do estágio de docência do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASerra), na turma do segundo ano do Ensino Médio, que é oferecido concomitante ao Técnico em Agropecuária. A EFASerra localiza-se no meio rural de Caxias do Sul, atendendo filhos de agricultores familiares da região serrana do Estado. No presente trabalho, é descrito o desenvolvimento das aulas na área de conhecimento Ciências da Natureza – Biologia, Química e Física do Ensino Médio, com foco na produção animal e vegetal das famílias desses estudantes, além de seus contextos sócio-históricos. Destaca-se também a utilização dos instrumentos pedagógicos que dão legitimidade à Pedagogia da Alternância, regime no qual se desenvolve as aulas na Escola, alternando períodos na EFASerra com períodos no meio familiar. Podemos destacar a necessidade de romper a divisão das disciplinas de ciências e desenvolvermos nossos trabalhos na busca de uma educação integral e com o compromisso de formação humana e crítica desses jovens agricultores.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: químicas da vida e saúde, e acadêmica da Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza. UFRGS. E-mail: alinegufe@gmail.com

** Docente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: químicas da vida e saúde, e da Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza. UFRGS. E-mail: joserobaina1326@gmail.com

*** Docente da Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza. UFRGS. E-mail: marilisa.ufrgs@gmail.com

**** Docente da Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza. UFRGS. E-mail: sschirmer@gmail.com

Palavras-chave: Ciências. Estágio. Escolas.

THE CLASSROOMS OF SCIENCE IN THE TEACHING STAGE AT A FIELD SCHOOL

Abstract: This article brings the experience of the teaching experience of the Undergraduate Course in Field Education - Natural Sciences of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) at the Serra Gaúcha Agricultural Family School (EFASerra), in the second year class of Teaching Medium, which is offered concurrently to the Agricultural Technician. EFASerra is located in the rural environment of Caxias do Sul, serving children of family farmers in the highlands of the state. In the present work, it is described the development of the classes in the field of Sciences of Nature - Biology, Chemistry and Physics of High School, focusing on the animal and vegetal production of the families of these students, in addition to their socio-historical contexts. It is also worth noting the use of the pedagogical instruments that give legitimacy to the Pedagogy of Alternation, a regime in which classes are developed in the School, alternating periods in EFASerra with periods in the family environment. We can highlight the need to break the division of science disciplines and develop our work in the search for an integral education and with the human and critical training of these young farmers.

Keyword: Sciences. Internship. Schools.

Introdução

A experiência do estágio de docência nos cursos de Licenciaturas é o momento em que o/a licenciando/a inicia seu processo de transformação de estudante em professor/a e deve ser conduzido de uma maneira suave para que não se torne traumatizante. Isso perpassa pela escolha da instituição escolar para viver essa experiência. Em uma Escola Família Agrícola (EFA) essa experiência vai além de ministrar aulas, é viver intensamente à história dessa instituição, revisitando sua origem, adaptando a realidade local e analisando o perfil de egresso que queremos formar, diariamente. Assim sendo, trago neste artigo a experiência das aulas de Ciências: Biologia, Química e Física na Escola Família

Agrícola da Serra Gaúcha (EFASerra), referente ao estágio de docência II no Ensino Médio (EM), realizado no segundo semestre de 2018 do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que possui uma visão ampla das ciências e contextualizada na realidade histórico-social dos sujeitos.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é desenvolvido em regime de alternância que transcorre entre períodos de tempo e espaço diferentes: o Tempo Universidade (TU) com aulas práticas e teóricas, desenvolvido na Faculdade de Educação e Agronomia, e o Tempo Comunidade (TC) desenvolvido nas Escolas do Campo, onde trabalhamos com projetos com os estudantes, professores e a comunidade em que a escola está inserida. Além disso, durante os estágios de docência está prevista uma parte da carga horária para a realização de ações educadoras em espaços não escolares, sem esquecer que há uma recomendação para que estas atividades estejam preferencialmente relacionadas com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciandos.

Este curso de graduação é resultado das demandas das organizações populares e dos movimentos sociais do campo para uma educação digna, contextualizada e adequada às realidades históricas, sociais e produtivas da população do campo, que historicamente tiveram esse direito negligenciado.

Para o estágio de docência no ensino médio, foi proposto o cumprimento de uma carga horária de observação das aulas e do cotidiano escolar de 15 horas, sendo 50% nas disciplinas de ciências e 30 horas de regência, distribuídas nas disciplinas da área de conhecimento Ciências da Natureza do EM, ou seja, nas disciplinas de Biologia, Química e Física. Entre outras demandas, houve a construção de um projeto de estágio que abrangesse, a partir de um tema comum, as três disciplinas, além do planejamento e aprovação dos planos de aula antes de entrar em regência. Desta maneira, nossa proposta de estágio propunha um diálogo dessas três disciplinas, voltado para a produção animal e vegetal da

realidade dos estudantes, sem subtrair os conteúdos programáticos obrigatórios tradicionais e considerando a constituição histórico-social desses.

1 Escolas famílias agrícolas

São experiências que desenvolvem seu trabalho baseada em quatro pilares, tais como a associação local, composta de familiares e instituições do meio rural que tem por objetivo o desenvolvimento do meio e a arte de ensino a pedagogia da alternância que promove a formação integral. Os meios e as finalidades destas instituições estão ilustrados na figura 1 a seguir.

A página da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil traz a definição e os objetivos das escolas, e as características de cada um desses pilares: Definição de Escola Família Agrícola: "Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos". Os objetivos das EFAs: "Facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação".

Figura 1: pilares da formação da Escola Família Agrícola



Fonte: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

Características das EFAs: O que caracteriza as EFAs são quatro pilares:

1) Associação: A presença de uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial. Ou seja, presença efetiva das famílias.

2) Pedagogia da Alternância: Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância Integrativa, alternando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas:

Observar/pesquisar (meio sócio-profissional).

Refletir/aprofundar (meio escolar).

Experimentar/transformar (meio sócio-profissional).

Assim a Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada jovem e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos. Como na figura 2 a seguir.

Figura 2: Pedagogia da Alternância.



Fonte: Puig-Calvó, 2005, p. 29.

3) Formação Integral: Promove a educação e formação integral da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo,

senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida / Profissional junto com a família e o meio em que vive.

4) Desenvolvimento Local: Busca o Desenvolvimento Local Sustentável, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural. O sucesso da Pedagogia da Alternância só acontece se estes quatro pilares são desenvolvidos e aplicados conjuntamente.

A escolha desta escola se dá pelo desenvolvimento do seu trabalho por atividades relacionadas à realidade dos estudantes, aliando a teoria à prática, e busca apresentar alternativas para a permanência dos jovens no campo com qualificação, desenvolvimento do meio e geração de renda. Por ser uma escola comunitária de educação do campo, fundada por uma associação de agricultores e que tem como objetivo promover a formação integral de seus filhos e filhas, e o desenvolvimento do meio onde estão inseridos, além de formar uma consciência coletiva sobre a situação de seu próprio ambiente.

Também oferece uma formação baseada nas capacidades de cada um e estimula o espírito de iniciativa e criatividade, trabalho em equipe, senso de responsabilidade e de solidariedade. A Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha oferece Curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio.

A Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASerra), nasce a partir do anseio de familiares e de instituições presentes no meio rural que se preocupam com o recorrente êxodo dos jovens do campo, a perda da sucessão familiar e o bem viver no meio rural. Assim partem em busca de experiências que tentam amenizar as consequências do esvaziamento do campo a partir de oportunidades para a juventude e acabam conhecendo a Escola Família Agrícola Santa Cruz do Sul, de acordo com plano de curso da instituição.

Após terem conhecido o projeto piloto no Rio Grande do Sul, a EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul), estes mesmos agricultores, que simpatizaram com a ideia, a trouxeram para a Região da Serra Gaúcha. Surgiu assim a AEFASERRA (Associação Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha), a qual é composta por agricultores e jovens do meio rural, que visam mudar essa realidade nos municípios da região através do empenho dos associados juntamente com seus familiares e voluntários, que também lutam, apostam e acreditam nessa forma de educação diferenciada, tendo como base a Pedagogia da Alternância que priorizando a valorização do campo e a sucessão da agricultura familiar. (PLANO DE CURSO, p.03).

A Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha está localizada a 16 km do centro de Caxias do Sul no Estado do Rio Grande do Sul. A comunidade da Terceira Léguas foi na antiguidade a passagem de tropeiros e imigrante para a construção da cidade e seu principal acesso, hoje asfaltado, é batizada de “Estrada do Imigrante” e ainda resistem algumas construções e casarões desta época. O prédio escolar é um antigo seminário católico localizado na área central da comunidade, vizinho da principal igreja, do salão paroquial e do mercadinho local, próximo a uma escola municipal de ensino fundamental e a inúmeras vinícolas e propriedades familiares. Possui estrutura de alojamento, salas de aulas, laboratórios de ciência e informática, biblioteca e salas administrativas, ainda com área externa de produção vegetal em horta, mandala, estufa, pomar, videiras e agrofloresta.

Para além desse contexto estrutural, realizar o estágio docente em uma Escola Família Agrícola é viver o seu sistema de ensino, a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, que validam esse sistema tão inovador. E como fiquei responsável por apenas a turma do segundo ano no estágio, pude realizar a alternância juntamente com os estudantes, onde uma semana eu ministrava as aulas e noutra eu realizava as visitas às suas famílias. O movimento da alternância é o deslocamento entre tempo e espaço que os estudantes vivem no decorrer de sua formação, estando uma semana na escola, a chamada sessão escolar, com

aulas teóricas e práticas e a semana seguinte em casa experimentando o aprendizado e alimentando os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, a sessão familiar. Como destaca Pessotti:

A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e busca a conciliação entre a escola e a vida. Não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural (PESSOTTI, 1978, p. 37).

Para que os professores consigam contextualizar suas aulas com a realidade dos educandos, realizarem seus planejamentos e ações, os estudantes devem trazer suas demandas, dúvidas, anseios e ideias nos Planos de Estudos, Cadernos de Acompanhamento e Realidade e demais instrumentos pedagógicos, além disso, durante o trabalho ocorre também a visita dos professores em suas propriedades familiares. A legitimação da Pedagogia da Alternância se dá pelo desenvolvimento de seus instrumentos pedagógicos, que deve ser compartilhado com toda comunidade escolar, estudantes, pais e professores. Como podemos destacar com o autor Costa.

Os instrumentos pedagógicos são as ferramentas que permitem a partilha e a elaboração dos conhecimentos advindos da família/comunidade para a escola, que tem por obrigação a construção de uma reflexão com os estudantes, que retornam essa elaboração para a sua família/comunidade, em muitos casos experimentando esse “novo” conhecimento na propriedade. Os instrumentos pedagógicos quando vivenciados de forma intensa, acabam instrumentalizando os estudantes para uma ação concreta, seja de fórum íntimo/individual ou na construção do seu intelecto e personalidade evidenciados pelas suas práticas sociais na família/comunidade (COSTA, 2012, p. 170).

Nas aulas de ciências do estágio, tivemos o compromisso de seguir com o planejamento dos professores, cumprindo com o conteúdo programático obrigatório, mas tendo em vista que a proposta era que esse conteúdo estivesse relacionado com a realidade produtiva vegetal e animal desses estudantes, além de sua constituição histórico-social, propusemos a abordagem dos conceitos das ciências, através do cotidiano familiar deles e para isso, me comprometi com o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos que me permitiam estar mais próxima dessa realidade, o Envio do Plano de Estudos ao final da sessão escolar na sexta-feira. Segundo a Cartilha dos Instrumentos Pedagógicos da EFASerra Gaúcha, o Plano de Estudos e o Envio se constituem da seguinte maneira:

O Envio e Plano de Estudos são instrumentos pedagógicos que engloba todas as áreas do conhecimento. É baseada em um tema gerador, que segue uma sequência durante os três anos de formação. O Plano de Estudo é um instrumento que possibilita ao jovem conhecer sua realidade e agir sobre ela. É base para o planejamento das aulas da semana. Também servirá para a construção do PPJ. Acontece em dois momentos: na sessão escolar (sexta-feira), quando os estudantes recebem o tema a ser pesquisado no Envio, a partir de questionamentos elaborados junto com os monitores, e na sessão familiar, quando os jovens buscam, juntamente com a família, as informações sobre o tema proposto (EFASerra Gaúcha, p. 04).

Igualmente importante é a Colocação em Comum, que é o desenvolvimento deste plano na sessão familiar e o seu compartilhamento na segunda-feira pela manhã. Esse momento deve ser assistido por todos os professores, pois ali percebemos por quais caminhos nossas aulas devem permear para sanar as demandas da realidade dos estudantes, além de decidir quais abordagens poderemos fazer com os conceitos que temos que desenvolver. Para isso, devemos ter bastante clareza e domínio dos conceitos que serão trabalhados com

os estudantes. Ainda com a Cartilha da Escola, a Colocação em Comum é definida como.

Um momento de socialização do Plano de Estudos, onde estão presentes os estudantes e os monitores. Serve para que os estudantes possam mostrar sua realidade aos seus colegas e monitores e para que eles também conheçam outras realidades diferentes da sua. Acontece durante a sessão escolar, na segunda-feira. As apresentações podem ser coletivas ou individuais, conforme tema e proposta de atividade. A partir dos debates realizados na Colocação em Comum, os monitores planejam tópicos a respeito do assunto, para suas aulas. Quando os estudantes não realizam o Plano de Estudo ou o trazem em incompleto, o debate torna-se menos rico, o que compromete a qualidade da colocação em comum e do planejamento da semana (EFASerra Gaúcha, p. 07).

Na segunda-feira pela manhã, após reunião pedagógica, nos dirigimos à Colocação em Comum, onde se fazia a mediação deste momento acompanhada dos demais professores que anotavam as perspectivas que poderiam dar nas suas aulas a partir da fala dos estudantes. A tarde ocorria aula de Biologia, onde estavam programados os conteúdos de animais peçonhentos, vertebrados, equinodermos e demais reinos, à noite, mais uma reunião pedagógica para alinharmos nossas aulas e a perspectiva que seriam trabalhados os conteúdos. Na terça pela manhã, era a disciplina de Química no horário oficial, que tinha como conteúdos a serem trabalhados, Cinética e Equilíbrio Químico, reações exotérmicas e endotérmicas e demais. Na quarta à tarde, ocorriam as disciplinas de Física, Solos e Adubação, que decidi desenvolver Ondas e Óptica com os estudantes e outras formas de agricultura. E para finalizar, na sexta, tinha o instrumento pedagógico Envio do Plano de Estudo e a disciplina de Produção Vegetal.

3 Análise e discussão

Demos início às aulas de Biologia solicitando que os estudantes apresentassem um seminário sobre os acidentes com animais peçonhentos que sofreram ou de conhecidos, as características do animal e receitas caseiras para tratamento. Tivemos momentos de muitos diálogos, pois cada grupo trouxe as experiências que vivenciaram os animais que acometeram e os inúmeros efeitos dos tratamentos caseiros que utilizaram. Pudemos fazer a ligação do conteúdo proposto com uma atividade contextualizada. Essa metodologia foi utilizada por mais vezes nessa disciplina com os mais diversos assuntos de biologia.

Para a disciplina de Química, e os conceitos que tivemos que desenvolver, tais como Reações exotérmico-endotérmicas, cinética e equilíbrio químico, utilizei videoaulas onde traziam o conceito deste conteúdo, após a explicação tentávamos encontrar esse conceito no cotidiano dos estudantes, como na fabricação de vinho, vinagres e sucos, e para finalizar fazíamos a experimentação desses conceitos no laboratório de ciências da escola, utilizando materiais disponível no ambiente escolar e que eles pudessem encontrar no seu cotidiano também, tais como, frutas putreficadas, velas e demais objetos que poderíamos ver a velocidade de reação.

Nas disciplinas de Física e das ciências agrárias, conseguimos trabalhar as questões da agricultura biodinâmica, via estações do ano, posição e eclipse solar, lunar e dos demais astros e suas influências na agricultura e pecuária. Também, tentamos trazer esses conhecimentos de seus ancestrais, questionando quais eram as influências que sentiram no decorrer dos anos de produção e quais as contribuições que eles relacionavam aos astros, assuntos esses trabalhados no conteúdo de óptica. Para desenvolver o conteúdo de Ondas, fiz a explicação escrita desse conceito no quadro e após fizemos a experimentação com diferentes tipos de cordas e bacias de água na sala de aula.

Em todas as aulas, os estudantes eram organizados em grupos sorteados e tinham que entregar o material escrito ao término da aula dos assuntos que foram debatidos.

Considerações finais

Estar mais uma vez dentro de uma Escola Família Agrícola é muito gratificante, pois essa experiência tem na sua origem ser uma instituição de resistência e contrapor ao poder hegemônico e dominador, no que tange aspectos sociais, econômicas e ambientais. Por vezes, não encontramos essas características tão explícitas, mas apenas vivendo essa experiência, podemos encontrar ilhas de resistência, resiliência e resignificação nesse ambiente, tais como professores que se entregam por inteiro para pensar e construir um futuro mais justo para com os estudantes e seus familiares.

Nessas experiências, entendemos que as ciências da natureza, no âmbito escolar, devem superar a simples compartimentalização em Biologia, Química e Física, compreendendo que a realidade é complexa e por si só, interdisciplinar. A superação dessa divisão já deve iniciar pelos profissionais que fazem parte da equipe e enxergam essa ciência num aspecto mais amplo e não mais agarrado aos conteúdos programáticos obrigatórios tradicionais, que muitas vezes não dão conta de sozinhos, explicar e problematizar a realidade. Para, além disso, devemos ter em mente a formação integral do Técnico em Agropecuária, em que as ciências da natureza devem proporcionar conhecimentos na perspectiva de contribuir para essa formação, não mais agarrada em conceitos isolados, mas sim em contextualizar esses com a produção vegetal e animal da realidade dos estudantes e de sua constituição histórico-social.

Referências

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC:** uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

EFASERRA. **Plano de Curso.** Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha. 2014.

PESSOTTI, A. L.; **Escola da Família Agrícola:** uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194p. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, IESAE. 1978.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental.** Revista da Formação por Alternância, Brasília; CEFFA, v.1, n.1,2005.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIREITOS HUMANOS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: PELO DIREITO DE SER

Belijane Marques Feitosa *

Antunes Ferreira da Silva **

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que possam destacar a importância nos cursos de formação de professores, no caso aqui, o Curso de Pedagogia, a propagação de uma prática formativa que contemple de maneira mais efetiva uma educação em direitos humanos. As religiões de matriz africana fazem parte da diversidade religiosa brasileira, destacamos aqui o Candomblé. Do momento do tráfico dos africanos escravizados ao país até os dias de hoje, os adeptos do Candomblé são, por professarem sua fé, alvos de preconceito e violência, notadamente tais situações estão inseridas no cotidiano do Povo de Terreiro. Considerando tal contexto, este artigo evidencia a necessidade de garantir a liberdade de culto e respeito a toda forma de crença e não crença, de acordo com as premissas postas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assim, compreendemos que as Universidades, através dos cursos de formação de professores precisam inserir no seu processo formativo uma prática de formação que articule a temática Direitos Humanos à Diversidade Cultural Religiosa, construindo assim uma ação docente que favoreça a reflexão e respeito aos direitos humanos.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Direitos Humanos. Candomblé.

* Mestre em Educação Popular (UFPB). Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG - Cajazeiras/Paraíba. E-mail: belimare.pb@gmail.com

** Mestre em Filosofia (UFPB). Professor de Filosofia da UFCG. E-mail: antunnes_ferreira@hotmail.com

TRAINING OF TEACHERS, HUMAN RIGHTS AND AFRICAN MATRIX RELIGIONS: FOR THE RIGHT TO BE

Abstract: The objective of this work is to present elements that can highlight the importance in teacher training courses, in the case here, the Pedagogy Course, the propagation of a training practice that more effectively contemplates a human rights education. The religions of African matrix are part of the Brazilian religious diversity, we highlight here the Candomblé. From the moment of the trafficking of Africans enslaved to the country to the present day, the Candomblé followers are, because they profess their faith, targets of prejudice and violence, notably such situations are part of the daily life of the People of Terreiro. Considering this context, this article highlights the need to guarantee freedom of worship and respect for all forms of belief and non-belief, according to the premises set forth in the Universal Declaration of Human Rights (1948). Thus, we understand that universities, through teacher training courses, must include in their training process a training practice that articulates the theme of Human Rights to Religious Cultural Diversity, thus building a teaching action that favors reflection and respect for human rights.

Keyword: Teacher training. Pedagogy. Human rights. Candomblé.

Introdução

As considerações expostas neste estudo, não são na perspectiva de doutrinação das religiões brasileiras de matriz africana. O caminho trilhado vai no sentido de discorrer sobre o Candomblé enquanto religião, espaço de resistência, luta e identidade. A comunidade que faz o Candomblé no Brasil luta por respeito e afirmação de direitos, ressaltando-se o direito de professar sua fé. No momento atual em que vivemos tantos casos de intolerância religiosa, esperamos que esse estudo possa começar a provocar ruídos e bases na perspectiva de construção de espaços dentro dos cursos de Pedagogia, que deem destaque à diversidade da cultura afro-brasileira, da diversidade religiosa existente em nosso País, no sentido de traçar caminhos que vincule formação de professores e direitos

humanos no sentido de oportunizar a constituição e o respeito a identidades e crenças diferenciadas, propondo outros olhares acerca das tradições, histórias e tudo o mais que estiver relacionado à nossa herança de África, à nossa ancestralidade, ao nosso sagrado.

1 Diversidade cultural religiosa - Agô Lonan* - buscando um espaço na formação de professores

Nos dias atuais, em se tratando de violência, uma das que mais cresce em nosso País é a intolerância religiosa. Ainda que a Constituição Federal garanta o direito de cada um (a) professar a sua fé, ou não, constatamos um aumento considerável de denúncias de atos criminosos contra as religiões de matriz africana.

O Candomblé resulta do fenômeno da diáspora, onde africanos, homens e mulheres foram forçados a sair e traficados, de diferentes regiões do continente africano. Muitos desses homens e mulheres foram separados de suas famílias como forma de enfraquecer um possível movimento de resistência e vilipendiados em e dos seus direitos. Grandes esforços foram empreendidos no sentido de romper os laços familiares dos africanos escravizados. Segundo Caputo, essas estratégias visavam atingir, também, o campo simbólico de homens e mulheres escravizados.

Os escravos homens davam nove voltas em torno da árvore e as escravas, sete. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar (2012 p.45).

* Agô Lonan, expressão de saudação dos Candomblés Ketu, que significa, "licença", "pedir permissão para passar".

Apesar de tudo, essas pessoas trouxeram nesse processo de escravização uma grande contribuição para a construção da sociedade e da cultura brasileira. Nesse sentido, o Candomblé se configura em um espaço religioso e social de luta e resistência.

A luta do Povo de Candomblé é por respeito, reconhecimento, valorização e afirmação de direitos.

Considerando esse contexto, compreendemos que a educação tem fundamental importância no processo de construção e respeito à diversidade cultural religiosa existente em nossa sociedade.

Nesse sentido, a contribuição dos cursos de formação docente destaca-se como um caminho a ser construído e percorrido dentro das Universidades com vistas a ecoar no cotidiano de nossas escolas através da prática docente ali desenvolvida que contribua para minimizar tais preconceitos que ocorrem desde muito e que sabemos, não cessa de maneira repentina, carecendo de um trabalho contínuo de desconstrução sobre séculos de estigmatização do povo preto e sua diversidade cultural religiosa. A esse respeito, Santos afirma que “Em se tratando de atitudes como intolerância e discriminação religiosa praticadas em um longo período histórico, estaremos sempre diante de formas de pensar, sentir e agir que não mudam de um dia para o outro (2015, p. 99)”.

Assim, enquanto docentes formadores, compreendemos que um processo de formação de professores que vá atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve em seu processo formativo (Curso de Pedagogia) viabilizar uma formação de educadores que considere a Diversidade Cultural Religiosa presente em nosso meio social, promovendo o conhecimento, a valorização, o respeito a essa diversidade. Assim, “Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso que integram o substrato cultural da humanidade, a escola oportunizará a liberdade de expressão religiosa (UNESCO, 2001)”.

Dias e Porto ressaltam que se o pedagogo:

[...] deve adquirir, na sua formação, capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando à superação dos processos discriminatórios e de exclusão social, e conseqüentemente, à promoção de inclusão, é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo (2010, p. 50).

Os (as) docentes são os sujeitos que fazem a mediação no processo educacional que é perpassado por valores e diversidades, assim, um processo de formação que possibilite o fazer docente tendo como referência os direitos humanos, favorece a possibilidade de contribuir sobremaneira para a construção de uma sociedade que conheça e valorize suas diversidades abrindo assim caminhos para que a dignidade humana seja alçada a condição de valor primeiro na reciprocidade de respeito e solidariedade.

Nas palavras de Benevides

Dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser “em permanente inacabamento”, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. (2005, p. 12)

Discutir a diversidade cultural religiosa na escola configura-se um importante caminho para desmitificar concepções, ora preconceituosas, ora reducionistas a respeito das religiões de matriz africana no Brasil.

A escola, neste cenário, ocupa um papel privilegiado na formação dos seus alunos enquanto sujeitos críticos e participativos capazes de conhecer as diferenças culturais e nelas encontrar um espaço fecundo de saberes e diálogos. Libâneo (2015) contextualiza essa escola para novos tempos: necessária para fazer frente a realidades distintas, as quais impulsionam a formação cultural, científica e humana dos alunos.

Segundo Oliveira:

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de 'desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro'. (2008, p. 22)

Para alcançarmos tal intento os cursos de formação de professores devem abrir espaços para o trabalho com a diversidade cultural religiosa africana de modo que os licenciandos, futuros docentes, em alguns casos já docentes, compreendam a importância de se trabalhar com essas diversidades em salas de aulas a fim de buscar promover uma sociedade que respeite e reconheça a sua riqueza sociocultural. Senão, todo o esforço perderá o seu real significado: contribuir para a formação de crianças e jovens nos pilares do respeito, da empatia, da ética e da justiça. Assim, nos acostamos a Dias quando afirma que "A educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, necessita ser compreendida e analisada no contexto dos embates travados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos. (2010, p. 18)."

Nesse sentido nos acostamos aos dizeres de Boaventura Sousa Santos, no que se relaciona a atribuir ressignificação dos direitos humanos, com vistas a uma concepção que seja intercultural.

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2006, p. 470).

Assim, reafirmamos que os cursos de formação de professores, devem agregar em seus currículos elementos que tornem possível a produção de um conhecimento que possa vir a dar condições aos docentes de darem visibilidade à diversidade cultural religiosa dando acesso de forma igualitária ao conhecimento das variadas culturas e tradições, na busca pela promoção de justiça social e garantia dos direitos humanos.

2 Formação de professores e educação em direitos humanos: uma articulação necessária

A educação, além de um direito humano e social, apreende um processo de desenvolvimento humano na perspectiva de formação cultural e cidadã, devendo promover a construção, dentre outras coisas, do reconhecimento da diversidade cultural religiosa e do aprender acerca da importância do respeito às diferenças e, alicerçados nesta dimensão, contribuirão para uma sociedade mais justa, em favor dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, coloca a educação como sendo importante ferramenta para a ampliação e garantia dos Direitos Humanos:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Nessa perspectiva, constata-se que a educação em direitos humanos pode vir a ser de importância fundamental para possibilitar o desenvolvimento de um projeto educativo que contemple as premissas básicas da DUDH, objetivando empoderar pessoas e grupos sociais no sentido de que se comprometam com um contexto social mais justo e igualitário.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo a autonomia universitária baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo terceiro preconiza para a educação superior a

(...) participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade. (p. 37).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior devem desenvolver seu trabalho de construção, mediação e disseminação do conhecimento que favoreça a construção de um espaço que promova, proteja e defenda os direitos humanos essenciais a todos. Tal perspectiva se coloca como sendo fundamental

considerando o contexto de desigualdade, violência e exclusão social no qual estamos inseridos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU) propõe “a construção de uma cultura universal de direitos humanos” coloca para as Universidades,

A nobre tarefa de formação de cidadãos (ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (2005, p. 38).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – foi uma importante referência em se tratando de política pública voltada para uma formação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos diz respeito ao desenvolvimento de uma dimensão educativa que seja capaz de aglutinar no seu processo as variadas atribuições e significados a uma (con) vivência pautada nas diversidades do ser e do viver, refletindo e sensibilizando acerca da importância do respeito ao ser humano.

Benevides, ao se referir acerca do núcleo conceitual da Educação em Direitos Humanos, afirma que:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores

essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (2000, p. 7).

Acerca do papel da universidade no que diz respeito a uma educação em direitos humanos, Adorno e Cardia assim se colocam:

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades. [...] As universidades formam os educadores. Ademais, devem atentar para que profissionais que realizam serviços de extensão universitária [...] as exerçam com rigorosa observância de princípios consagrados na Declaração dos Direitos Humanos, sobretudo o respeito à diferença e à dignidade humana.

E acrescentam:

Não menos importante é o papel das universidades em assessorar governos e ONGs no monitoramento de graves violações de direitos humanos, contribuindo para reduzir resistências à cultura de direitos humanos e para consolidar a dissociabilidade entre esses direitos e os princípios que regem a vida democrática em nossas sociedades (2008, p.196).

Assim, desenvolver um processo de formação do Pedagogo em Educação em Direitos Humanos pode vir a resultar, dentre outras coisas, na promoção, nos espaços escolares, de inclusão social.

Promover a inclusão significa buscar como meta a universalização do acesso e permanência na escola, efetuar medidas de ação afirmativa voltadas aos grupos historicamente excluídos e, ao mesmo tempo, tornar a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo, que promova uma educação multicultural, que valorize todas as formas de diversidade e seja pautada pelo respeito aos direitos humanos, aos princípios da sustentabilidade, da cidadania, da ética e da democracia (BRASIL, 2007, p.2).

Considerando o exposto, destaca-se que a Educação em Direitos Humanos é imprescindível à formação de qualquer profissional da educação e, particularmente, do pedagogo, enquanto profissional que vai atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Carecemos de estarmos atentos aos desafios postos para que a educação em Direitos Humanos se efetive especialmente se considerarmos o cenário atual de retrocessos que o país e o mundo vêm vivenciando.

Considerações finais

O desenvolvimento de uma formação de professores que traga em seu bojo os direitos humanos no sentido aqui discutido requer o rever de nossas concepções em torno do papel da Universidade e dos cursos de formação docente.

O entrelaçamento entre formação de professores, direitos humanos, diferenças culturais e educação nos levam a constante busca de construir espaços onde a dignidade humana seja construída e corporificada nos seus mais variados aspectos. Assim, caminhos alternativos devem ser construídos e percorridos para que se torne possível o respeito pelo outro em toda a sua constituição.

Estamos apenas engatinhando no que diz respeito a uma formação docente em Direitos Humanos que caminhe no sentido de levar os futuros (as)

professores (as) a compreender a importância do respeito às diferenças, sejam elas quais forem. As questões éticas relacionadas a tal compreensão carecem de ser aprendidas e ensinadas nos nossos cursos de formação docente, eis um dos nossos grandes desafios.

Referências

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. A Universidade e os direitos humanos. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade.** São Paulo: USP, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 23 de. Fev. de 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Brasília, <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO Rita de Cassia Cavalcanti. A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia** / João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DIAS, Adelaide Alves. **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: introdução.** In: **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia** / João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia** (Organizadoras)-João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

Lei Federal nº 9.394/1996 – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – SEDH/PR (1996 e 2002).

*LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. São Paulo: Heccus, 2013.*

OLIVEIRA, R. M. R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Y.; RODRIGUES, T. H. (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

ONU. **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos**. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyia, 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.



A ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maurício Brasil Gomes*

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos, considerada uma modalidade de ensino pela atual legislação brasileira, carece de uma formação inicial docente que a contemple em seus projetos pedagógicos e práticas educativas. O estudo teve por objetivo investigar o espaço da temática *Educação de Adultos* no processo de formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A partir de uma metodologia qualitativa, foram analisados os cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino. Nessa análise realizou-se estudo documental e aplicação de questionários e entrevistas, a fim de verificar se os cursos contemplam a EJA em seu Projeto Pedagógico; se oferecem disciplinas específicas sobre a EJA; que perspectiva o professor e o coordenador do curso têm em relação à formação específica e, por fim, qual a percepção dos egressos dos cursos quanto à sua preparação para o ensino de jovens e adultos. Os resultados apontam a importância da inclusão de uma disciplina específica que aborde a temática EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e revelam a necessidade de garantir sua presença em outros espaços de discussão e momentos de formação durante o curso.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Educação de jovens e adultos.

* Mestre em Educação e Formação de Adultos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. E-mail: mauricio.gomes@iffarroupilha.edu.br

THE APPROACH OF THE THEME ADULT EDUCATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION

Abstract: The Youth and Adult Education, considered a teaching modality by the current Brazilian legislation, requires an initial teacher education that contemplates it in their pedagogical projects and educational practices. The purpose of this study was to investigate the space of the adult education in the process of initial teacher training in the undergraduate courses. From a qualitative methodology, the undergraduate courses of a Federal Teaching Institution were analyzed. In this analysis a documentary study and application of questionnaires and interviews were carried out, in order to verify if the courses contemplate the Youth and Adult Education in their Pedagogical Project; specific subjects in the Youth and Adult Education; what perspective the teacher and the coordinator of the course have in relation to the specific training and, finally, what the graduates' perception about their preparation for the youth and adults teaching. The results point to the importance of including a specific subject that addresses to the Youth and Adult Education theme in the curriculum of undergraduate courses and reveals the need to guarantee their presence in other discussion spaces and training moments during the course.

Keyword: Education. Teacher education. Youth and adult education.

Introdução

Historicamente, a educação de adultos no Brasil caracterizou-se pela ausência de investimentos e descontinuidade das políticas públicas. As ações governamentais não eram suficientes para atender à demanda e aos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 garante a oferta de educação básica gratuita para todos aqueles que não tiverem acesso a ela em idade própria.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino pela legislação brasileira. Embora o presente

estudo aborde a formação inicial de professores para atuar nessa modalidade, é necessário reconhecer que no Brasil a EJA sempre ultrapassou os muros da escola, abrangendo diversos processos formativos através da atuação dos movimentos sociais e comunitários.

Ao pensar a EJA no contexto escolar como mais uma modalidade de ensino, surge a necessidade de refletir e aprimorar a prática educativa com esses jovens e adultos que retornam à escola. Freire (1991) defende:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Partindo do pensamento de Paulo Freire, que destaca a formação docente e a importância da reflexão sobre a prática, o presente estudo busca contribuir para uma discussão sobre o espaço ocupado pela EJA na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Os jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar, quase em sua totalidade, são trabalhadores pertencentes às camadas populares e que, em certo momento de suas vidas, foram excluídos do sistema educacional. Assim, carecem de educadores, currículos e práticas pedagógicas que considerem suas histórias de vida e oportunizem aprendizagens significativas. Sobre a formação desses educadores, Arroyo (2006), afirma:

Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não

ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a educação do educador e da educadora da EJA num marco definido (ARROYO, 2006, p.18).

Para contribuirmos com essa construção, precisamos discutir o espaço da temática Educação de Adultos nos cursos de formação de professores e as percepções que os licenciados alcançam durante a graduação.

1 Educação de jovens e adultos: aspectos pedagógicos e formação inicial do educador

1.1 Especificidades do trabalho educativo com jovens e adultos

Conforme art. 37 da LDB, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Como qualquer outra modalidade de ensino, a EJA possui suas singularidades e embora a Constituição Federal em seu artigo 208 garanta a oferta de educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sabemos que somente a previsão legal de oferta não garante o atendimento às especificidades dessa modalidade.

Em uma caracterização da EJA é preciso mencionar a Educação Popular, mesmo que esta esteja presente principalmente em espaços não formais. Essa especificidade está fortemente ligada aos aspectos históricos da EJA no Brasil, quando em meados de 1960, apresenta-se uma pedagogia voltada às camadas mais populares. De tantas interpretações para o conceito de Educação Popular, optou-se por Silva (2000), que tão claramente define:

Educação Popular refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de 'educação popular' visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação (SILVA, 2000, p. 48).

A Educação Popular visa o reconhecimento do saber do aluno através de uma postura dialógica, que promova a educação libertadora e emancipatória. Por isso, acredita-se que essa deve ser considerada mais uma de tantas peculiaridades da EJA.

Para uma prática docente a partir da perspectiva dialógica, visando à emancipação dos jovens e adultos, o educador encontra outro desafio: a escolha dos suportes didáticos que usará em sua prática docente. Considerando ações governamentais, destaca-se o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD/EJA.

Em 1985, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, o Governo Federal criou através do Decreto nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Já o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Segundo o MEC, após essa alteração o PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Especificamente para a EJA, a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, dispõe sobre o PNLD/EJA, com o objetivo de disponibilizar livros didáticos aos estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do PBA e das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio.

Ressalta-se que segundo o MEC, para criação do PNLD/EJA foram considerados fatores importantes como: as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira; o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica, bem como a previsão constitucional sobre o fornecimento de material didático; o PNE que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos pela rede de ensino; a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que apenas a escolha de suportes didáticos específicos não garante a formação de cidadãos conscientes e a promoção de aprendizagens significativas. As práticas pedagógicas devem utilizar recursos que possibilitem o respeito aos saberes com que os educandos chegam à escola e permita discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes e relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002).

As especificidades da EJA estão previstas no Parecer nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a EJA, quando em sua página 9, afirma que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Reconhece-se a importância de identificarmos quem são os sujeitos da EJA. Arroyo (2006) define que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do

campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (Arroyo, 2006, p. 22).

De acordo com o Censo Escolar 2017 do INEP, há no Brasil 3.598.716 alunos matriculados na EJA. Desses, 2.172.904 no ensino fundamental e 1.425.812 no ensino médio. Ao analisar a faixa etária desses alunos percebe-se que 1.903.385 possuem até 24 anos de idade, que corresponde a 53% dos alunos matriculados na EJA, e 1.695.331 possuem idade igual ou superior a 25 anos, correspondendo a 47% das matrículas nessa modalidade.

Brunel (2004) aponta o fato do rejuvenescimento da população que frequenta a EJA. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço, o que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação.

Ponderando os dados apresentados pelo Censo Escolar 2017 constata-se a heterogeneidade dos alunos da EJA. É comum encontrar na mesma sala de aula pessoas com as mais distintas idades. Essa diferença na faixa etária dos alunos pode ser considerada mais uma característica específica da EJA.

Embora a problemática geral da presente pesquisa aborde a formação inicial docente, entende-se que outra especificidade da EJA é a formação dos educadores por meio de suas experiências e da formação continuada.

Moura (2009) destaca a necessidade de formação continuada aos educadores:

Tem-se clareza de que a formação continuada é fundamental, mas ela se ressent de uma base teórica sólida por parte dos educadores, adquirida através da formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. Também ainda é

tímida, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA (MOURA, 2009, p. 64).

Considerando as características específicas da EJA, as DCN para a Educação Básica também enfatizam a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a modalidade:

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2013 – DCN pág 127).

Analisando as singularidades da EJA, defende-se que além de um modelo pedagógico próprio que permita o aprendizado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA carece de uma política de formação inicial de professores que reconheça a importância da abordagem dessas especificidades durante os cursos de licenciatura.

1.2 Formação de professores para a educação de jovens e adultos

Ao analisar aspectos legais referentes à formação docente específica para a EJA, destaca-se a LDB, que em seu art. 4º inciso VII, reconhece a necessidade de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se

aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Para ofertar essa educação escolar regular considerando as características próprias da EJA, que atende pessoas com experiências e singularidades, entende-se que a formação do educador também deve ser diferenciada.

Em seu art. 61 a LDB considera a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atenderem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Já o art. 62 esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura. Porém, nos demais artigos destinados à EJA, não aparece nenhuma alusão a respeito da formação do educador para a EJA.

Ainda no âmbito legal, o Parecer nº 11/2000 do CNE, aprovado em 10 de maio de 2000, ao estabelecer as DCN para a EJA, definiu que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da Educação de Jovens e Adultos (Presidência da República, 2000).

O Parecer nº 9/2001, do CNE, que definiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovado em 08 de maio de 2001, e publicado em 18 de janeiro de 2002, revela uma realidade da educação brasileira, as temáticas referentes à EJA, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora deveriam fazer parte da formação comum a todos.

No momento de reflexão da formação inicial do educador é preciso contemplar as especificidades da EJA, é imprescindível considerar a história das conquistas dessa modalidade e a história de vida desses jovens e adultos. Arroyo (2006) aponta:

quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não

podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA (ARROYO, 2006, p. 20).

Acredita-se que os cursos de licenciatura, através de disciplinas específicas e espaços de discussão da temática, podem oportunizar aos futuros educadores de jovens e adultos, a construção de conhecimentos que considerem aspectos históricos dos desafios e conquistas da EJA.

Em 2006, durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, Di Pierro apontava a ausência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e alternativas encontradas por algumas instituições:

Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA (DI PIERRO, 2006, p. 285).

Conforme afirmação da autora, muitas instituições, através de alguns esforços, estão conseguindo oportunizar aos licenciandos momentos de formação para atuar na EJA.

Apesar desse esforço por parte das instituições, não se pode deixar de apontar a ausência dessa temática em projetos de extensão, seminários, jornadas acadêmicas, programa de iniciação à docência e estágios curriculares.

Repensando a formação inicial de educadores de jovens e adultos, concorda-se com Arroyo (2006) ao defender que uma tarefa muito séria e

desafiante, será pensar um programa, uma política de formação que coloque como eixo de sentido o domínio de uma sólida base teórica construída, tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas.

2 Estudo empírico

A pesquisa foi realizada através de metodologia qualitativa, buscando compreender qual o espaço que a Educação de Adultos ocupa na formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A fim de revelar esse espaço, foi realizado um estudo de caso, analisando o contexto das licenciaturas de uma Instituição Federal de Ensino.

No desenvolvimento do estudo empírico definiu-se alguns passos para o recolhimento dos dados a ser utilizados. Posteriormente, realizou-se análise de conteúdo a partir de dados coletados, relacionando esses dados com conceitos abordados no referencial teórico.

O procedimento inicial foi uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, buscando investigar a presença da temática EJA nestes documentos. Nessa análise, verificou-se que há uma disciplina obrigatória denominada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos na matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química. Destaca-se o fato da disciplina que aborda a EJA ser classificada como componente curricular obrigatório nos três cursos, pois assim todos os licenciandos terão algum contato com essa modalidade de ensino durante sua formação inicial.

Em seu anexo II, o Projeto Pedagógico dos Cursos, apresenta o regulamento de estágio curricular supervisionado. Observou-se que não há no referido regulamento, a exigência que o licenciando opte pela prática de estágio na

modalidade EJA em alguma das etapas do estágio supervisionado. Acredita-se que o regulamento do estágio supervisionado poderia exigir que uma das etapas fosse realizada na modalidade de EJA, para que o licenciando tenha a oportunidade de vivenciar as especificidades da prática docente nesta modalidade.

Considerou-se que no decorrer do Projeto Pedagógico dos Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, não está previsto outros espaços de discussão da temática Educação de Adultos.

Outra técnica de recolhimento de dados utilizada na presente pesquisa foi entrevista semiestruturada. Ao entrevistar as coordenadoras dos cursos, percebeu-se que as mesmas reconhecem a importância da formação inicial para o sucesso da prática docente na modalidade EJA e preocupam-se com a ampliação do espaço destinado à abordagem dessa temática no decorrer do curso.

Considerando que os cursos de licenciatura da Instituição pesquisada, possuem em sua grade curricular, uma disciplina específica que aborda a temática EJA, entrevistou-se a professora que ministra essa disciplina. A professora informou que a disciplina não aborda apenas a temática EJA, mas também a Educação Profissional. Afirmou ainda que a ementa da disciplina é mais voltada para a Educação Profissional, tornando a EJA periférica dentro da ementa. Segundo a professora o objetivo principal dessa disciplina é fazer com que os alunos da licenciatura tenham contato com a discussão das concepções teóricas e metodológicas da EJA e comecem a se pensar como possíveis professores dessa modalidade de ensino. Durante a entrevista a professora ressalta, não somente a necessidade de incluir a temática EJA em outros momentos além da disciplina específica, como também a importância da modalidade EJA para jovens e adultos brasileiros.

Integrou os procedimentos metodológicos do presente estudo, a realização de um questionário com os alunos egressos dos cursos de licenciatura. Optou-se

por um questionário online, sendo enviado aos egressos, via email, um convite para participar da pesquisa. Considerou-se os egressos que tiveram colação de grau nos anos de 2017 e 2018. O convite para participação na pesquisa foi enviado para 51 egressos e desses, 29 responderam o questionário. Sendo 13 licenciados em Ciências Biológicas, 11 em Matemática e 05 em Química. Ao analisar as referidas falas dos licenciados, percebe-se a conscientização da importância dessa modalidade na transformação social de pessoas adultas.

Dos 29 inquiridos, 04 afirmaram que já estão atuando na EJA. Considera-se um número expressivo, pois esses egressos concluíram o curso há pouco tempo, no máximo dois anos. Isso comprova que a EJA ainda é um campo de trabalho presente na realidade brasileira e fortalece nossa preocupação com a formação inicial desses licenciados.

Os egressos que já atuam na EJA foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada para aprofundarmos a pesquisa e identificarmos os desafios encontrados na prática docente. Dos quatro egressos, dois declararam ter disponibilidade e interesse em participar da entrevista.

Os entrevistados reconhecem que enfrentam dificuldades e desafios na prática docente com jovens e adultos. O entrevistado *E1* menciona a diferença de faixa etária dos alunos que estão matriculados na EJA. Ele acredita que essa diferença de idades é um desafio ao professor, pois os alunos possuem objetivos e perspectivas muito diferentes. O entrevistado *E1* também cita que teve dificuldade para definir uma prática metodológica, pois já atuava no ensino regular e sabia que não poderia utilizar a mesma metodologia.

Já o entrevistado *E2* relata a importância de definir uma metodologia que motive os alunos, considerando as dificuldades pessoais de cada um. O mesmo relata que vários de seus alunos ficaram muitos anos sem frequentar a escola, sendo necessário rever alguns conteúdos. O entrevistado *E2* mencionou outra característica desses alunos: a maioria trabalha, e ao terminar a jornada diária vai

direto para a escola. Assim, o cansaço é um desafio para esses alunos e também para o professor.

Percebeu-se na fala dos egressos que já atuam na EJA que os mesmos são cientes da relevância dessa modalidade e da importância do educador para o sucesso de jovens e adultos que buscam na educação a realização pessoal e transformação social.

Considerações finais

O presente estudo foi integrado por pesquisa teórica e empírica, com a participação de professores e egressos dos cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino, tendo como objeto de estudo e investigação o espaço ocupado pela temática Educação de Adultos na formação inicial docente.

Embora a Educação de Adultos esteja assegurada no âmbito legal, verificou-se certa ausência de pesquisas acadêmicas referentes à abordagem da temática na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

A presença da temática EJA na formação inicial de professores está prevista na política educacional, mais especificamente pelas DCN para a Educação de Jovens e Adultos, como também pelas DCN para a Formação de Professores. No entanto, não há uma definição clara de quais são as atribuições para a atuação nessa modalidade, bem como do perfil do profissional e das metodologias aplicáveis. Assim, o ensino na EJA fica sujeito à autonomia dos que a promovem, estes que em muitos casos não possuem trajetória de formação inicial que contemple essa modalidade.

Com a análise documental confirmou-se que a modalidade EJA está presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFE analisado; embora valorize a inclusão de uma disciplina específica obrigatória na grade

curricular, acredita-se que a temática deveria estar contemplada em outros itens do PPC, como perfil do egresso e área de atuação.

Em relação ao que os coordenadores dos cursos e os professores de disciplinas específicas de EJA pensam sobre a formação inicial docente para atuar com jovens e adultos, vimos que todos os entrevistados percebem que há uma lacuna nesse processo, acreditando ser possível ampliar os espaços oferecidos a essa temática nos cursos de formação de professores.

Os egressos dos cursos reconhecem a importância da alteração do atual PPC, que incluiu uma disciplina específica para abordagem da temática EJA na grade curricular do curso; porém, sinalizam para a ausência da temática em outros momentos de discussão ocorridos no decorrer da formação inicial. Além disso, os egressos que atuam na EJA relataram que sentem dificuldades na prática pedagógica, destacando como uma das principais dificuldades, a definição de uma metodologia que atenda a diversidade de faixa etária e vivências dos alunos.

Pensando na Educação de Adultos em ambiente escolar, acredita-se que os cursos de licenciatura precisam reconhecer os desafios e as conquistas históricas dessa modalidade. Sugere-se que todos os cursos de formação inicial de professores incluam em suas grades curriculares, disciplinas que abordem essa temática.

Os cursos de licenciatura analisados nesse estudo já possuem em sua grade curricular uma disciplina obrigatória específica para abordagem da EJA, porém sugere-se que oportunizem aos licenciandos outros momentos de discussão da temática no decorrer do curso. Ressalta-se que a carência desse espaço foi muitas vezes mencionada pelos coordenadores, professores e egressos. A Instituição analisada já realiza jornadas, semanas acadêmicas e seminários, basta incluir na programação dos eventos um espaço para abordagem da EJA.

Considerando que muitos licenciados afirmaram sentir falta da relação teoria-prática na modalidade EJA, outra sugestão, muito importante, é o incentivo

aos licenciandos a diversificar o público durante seus estágios curriculares, optando por uma turma da modalidade EJA em algum dos semestres.

Espera-se que esse estudo contribua para a inserção da temática Educação de Adultos nas ações promovidas pelos cursos de licenciatura analisados durante a pesquisa e possa promover uma reflexão crítica em outros cursos de licenciatura do país.

Sobretudo em períodos de transição do governo federal, e quando parece que a EJA vem sendo silenciada nas discussões referentes às políticas para a educação brasileira, importa afirmar que a temática Educação de Adultos, além de espaço nos cursos de licenciatura, precisa de políticas governamentais que contemplem a oferta de formação continuada aos educadores e garantam a universalização do ensino para jovens e adultos.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica/UNESCO, 2006.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica/UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. **Práxis educacional.** v. 5. n. 7. Vitória da Conquista, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

DOCENTE DO CURSO DE DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Carina Deolinda da Silva Lopes*

Franceli B. Grigoletto Papalia**

Resumo: O presente estudo apresenta uma análise do trabalho pedagógico dos professores dos cursos de direitos, os quais geralmente são formados bacharéis em Direito, com práticas profissionais diferenciadas, tais como advogado, juiz, promotor, delegado de polícia, procuradores, defensores públicos, entre outras, não possuindo formação especializada para a docência. Neste passo, o que se irá analisar é a como o trabalho pedagógico é desenvolvido somente com formação acadêmica e experiências do cotidiano. Para tanto, será necessário discorrer sobre alguns conceitos, tais como trabalho pedagógico e o docente no ensino superior, bem como uma breve análise sobre o curso de direito.

Palavras-chave: Docente. Curso de Direito. Trabalho Pedagógico.

TEACHER OF THE COURSE OF LAW: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL WORK

Abstract: The present study presents an analysis of the pedagogical work of the professors of the courses of rights, which are generally trained law graduates, with different professional practices such as lawyer, judge, prosecutor, police delegate, prosecutors, public defenders, not having specialized training for teaching. In this step, what will be analyzed is how the pedagogical work is developed only with academic training and everyday experiences. To do so, it will be necessary to discuss some concepts, such as pedagogical work and the teacher in higher education, as well as a brief analysis of the courses of law.

* Docente, advogada e juíza leiga, aluna especial doutorado em educação UFSM. E-mail: lopesdeo@hotmail.com

** Advogada, juíza leiga e mestranda em educação pela UFSM. E-mail: franpapalia@gmail.com

Keyword: Teacher. Law course. Pedagogical work.

Introdução

O curso de Direito é um dos cursos mais procurados junto às instituições de ensino superior e os profissionais que trabalham na docência destes, devem buscar oferecer um Curso voltado para as práticas e exigências do mercado de trabalho, mas também para a formação de um ser humano sensíveis aos anseios da justiça.

Neste passo, como é corriqueiro nos cursos de Direito a maioria dos professores reproduzem o modelo de aula que conheceram durante suas experiências como discentes e desprezam qualquer tipo de metodologia de ensino capaz de desenvolver o raciocínio crítico dos alunos e a preparação para os novos desafios da vida profissional.

A temática da pesquisa é referente ao trabalho pedagógico dos professores dos cursos de direitos, os quais geralmente são formados bacharéis em Direito, com práticas profissionais diferenciadas, tais como advogado, juiz, promotor, delegado de polícia, procuradores, defensores públicos, entre outras, como estes desenvolvem o trabalho pedagógico em suas aulas.

Para tanto, a metodologia que será utilizada na presente pesquisa será a bibliográfica, evidenciando também conhecimento empírico das pesquisadoras aliados ao científico das bibliografias utilizadas até o presente momento, bem como as que ainda serão, no decorrer do desenvolvimento do tema, colhidas e analisadas.

O método científico se pauta no hipotético-dedutivo, o qual analisa a questão problema, hipóteses e teses, a fim de fomentar conclusões.

Assim, como é debatido, esta visão de um ensino jurídico baseado apenas em experiências da rotina de trabalho não caber mais dentro do modelo de

sociedade atual e globalizada em todos os sentidos, onde as exigências atuais do mercado de trabalho estão em constante mudanças.

Necessário é realizar uma análise dos pontos que ainda estão dificultando a aplicação concreta trabalho pedagógico no âmbito do ensino do Direito e também o papel do docente neste processo.

1 Docentes nos cursos jurídicos: a história do ensino jurídico no Brasil

Os primeiros cursos de Direito surgidos no Brasil, após a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, foram influenciados pelas ideias iluministas e pelo positivismo jurídico devido à influência de seus idealizadores, majoritariamente formados na Universidade de Coimbra. Tinham como base uma filosofia liberal, com ensino livre, a fim de garantir a expansão do ensino jurídico no país, sem maiores preocupações com a formação pedagógica do corpo docente.

Em seguida, o surgimento do Estado Novo, modelo norte-americano, o qual estava baseado na possibilidade de intervenção estatal nas relações privadas para garantir o bem-estar da sociedade, momento em que houve a criação de novos estatutos jurídicos, e conseqüentemente, um maior avanço dos cursos de Direito no Brasil. É importante esclarecer que, mesmo com todas estas inovações, a estrutura do ensino permaneceu baseada na pedagogia tradicional.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma maior valorização da carreira jurídica, com aumento da oferta de cursos de Direito no Brasil, apesar disso, a metodologia de ensino apresentou poucas alterações, permanecendo nos mesmos moldes.

Segundo Martinez (2006, p.11, on-line):

No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 196 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a

reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, houve a normatização da necessidade de qualificação dos docentes do ensino superior, conforme se observa do artigo 66, que segue:

Artigo 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Mas, apesar da determinação legal supracitada, culturalmente, a qualidade dos docentes em Direito, geralmente, tem como base no seu desempenho em outras atividades ligadas à área jurídica. Presume-se que advogados de renome, juízes e promotores, por exemplo, pelo simples fato de gozarem de sucesso profissional em seus respectivos ramos de atividade, estejam habilitados a lecionar, ou seja, como referido anteriormente, confunde-se o lecionar/ensinar com a prática de troca de experiências vividas na rotina de trabalho, e, conseqüentemente, confunde-se o aprender com o simples fato de saber os atalhos para alcançar a carreira tão sonhada.

Assim leciona Pagani (2019, p. 02)

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar códigos e manuais que são

cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar, os professores.

Para tanto, devemos pensar a atividade docente de forma diferente, uma vez que esta atividade exige, além de segurança e competência profissional, generosidade para compartilhar conhecimentos e humildade para aprender novos métodos capazes de aperfeiçoar a atividade desenvolvida frente aluno. Nas palavras de Freire (2009, p. 92):

Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

É importante observar que as pessoas que ocupam os melhores cargos jurídicos nem sempre conseguem transmitir para os discentes todos os seus saberes, por isso a formação pedagógica é de suma importância.

Neste sentido, a ideia de ampliar os conhecimentos dos discentes para prepará-los para além do mercado de trabalho, não parece e nem é, na verdade, tarefa simples, depende de um somatório de valores, do contrário os seus saberes sofrerão alteração e não haverá o discernimento de que todo o conhecimento se completa e se interage:

Não obstante essa exigência do Ministério de Educação e Cultura, o que se observa no exercício da atividade jurídica é a existência de muitos profissionais com conhecimento fragmentado do Direito, voltados para especialidades, dissociados da realidade social, restritos a atuarem numa

determinada área, por interesses estritamente particulares, sem contribuírem de maneira mais ampla para a justiça, contrariando o perfil que se espera dos operadores do Direito. Diante dessa realidade, há que se repensar o ensino do Direito, no sentido de se formar profissionais com conhecimento mais abrangente e integral, sem, contudo, alterar de forma substancial os currículos das Universidades, mas aplicando metodologias que melhor atendam ao processo ensino-aprendizagem (ZIMIANI; HOEPPNER, 2008, p. 104).

Mas, nesta ferrenha luta pela quebra de barreira do ensino tradicional do Direito, o docente é sujeito fundamental, pois o que está efetivamente ocorrendo no cenário do ensino jurídico é a dificuldade em quebrar o paradigma, tendo em vista que o formalismo do Direito é um dos vilões que mais contribui como barreira para a evolução do ensino. Para tanto, observa-se que o docente é gestor fundamental dessa mudança:

Mister se faz que os profissionais docentes do curso de Direito se voltem à integração pedagógica, com a efetiva integração das disciplinas curriculares, e que o professor desenvolva suas atividades observando e conhecendo o que realizam os demais colegas da Instituição de Ensino. O ensino do Direito pode ser estruturado de forma a promover a superação de sua visão fragmentada. Para tanto, pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar, em substituição ao ensino dogmático, e unidisciplinar, para produzir um conhecimento crítico ao fenômeno jurídico, e habilitar o raciocínio adequado à aplicação do Direito à realidade social. Os cursos de Direito devem se utilizar de instrumentos de ensino que ampliem a consciência de seus alunos para que estejam preparados para entender em que contexto vão operar e o sentido de sua ação na sociedade (ZIMIANI; HOEPPNER, 2008, p. 105).

Dessa forma, o corpo docente deve estar preparado para as mudanças na forma de transmitir o conhecimento e para enfrentar novas perspectivas

pedagógicas, a fim de levar o acadêmico a priorizar o ensino envolvendo outras formas de saber.

A aula teórica no curso de Direito é indispensável e inevitável, contudo, sua utilização como único método de ensino inviabiliza a adequada formação do discente, uma vez que impossibilita o contato com a realidade social, e, conseqüentemente, com o futuro profissional da área jurídica que irá se deparar. É necessário, portanto, conjugar outros métodos de ensino à aula teórica, para que dessa forma seja possível o efetivo alcance de uma formação de qualidade ao educando.

De acordo com Freire (2009, p. 39):

(...) o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo.

Claro que neste caminho existem alguns obstáculos à efetividade do ensino do Direito, dentre eles, um fator que contribui é a falta de comprometimento do professor com o curso e com a instituição de ensino, sendo que "grande parte dos docentes desempenha atividades profissionais concomitantemente com a docência, fazendo desta última apenas um complemento em sua vida profissional." (LANZONI ALVES, 2006, p. 100).

Diante do cenário apontado e com relação a falta de tempo para a dedicação mais concentrada no ensino do Direito, muitas vezes não são realizadas atividades que poderiam ajudar a desenvolver o aprendizado das disciplinas e matérias fornecendo uma base acentuada para os discentes.

No curso de Direito deve ocorrer mudanças de interação e de visão no campo do ensino e das práticas pedagógicas, uma vez que somente desta forma

será alcançado melhores resultados dos acadêmicos que ingressam no mercado de trabalho, como destaca a professora Kian (2016, p. 10):

Disciplinar, gerando então ensino por grupos de disciplinas que se completam e não se interagem, em contrapartida Bobbio (1995) já dizia a necessidade do estudo interdisciplinar do direito, vez que não se pode negar a relevância social dentro de um contexto nas diversas área do conhecimento. Os cursos jurídicos brasileiros mantiveram durante muito tempo preocupação em oferecer maior profissionalização aos seus educandos e mantiveram muito tempo o um currículo único e rígido tentando padronizar o ensino no país, no entanto hoje percebe -se que os cursos de direito no Brasil assumem uma visão introspectiva baseada num modelo tecnocrata, fechada, erudita e mostrando desinteressada pela realidade brasileira.

A já citada e renomada autora Elizete Lanzoni Alves (2005, p. 102), complementa o raciocínio direcionando alguns contornos de responsabilidade também do profissional docente:

O professor universitário é um orientador do conteúdo da unidade curricular que leciona, por isso não se deve esperar uma postura de continuidade do período vivido no ensino fundamental e médio, ou seja, é um facilitador do aprendizado, por isso exige um desempenho naturalmente interdisciplinar, aliás, sendo naturalmente característica do Curso de Direito, entretanto, verifica-se ausência de técnicas e recursos que propiciem a interdisciplinaridade.

Em uma sociedade pós-moderna influenciada principalmente pela globalização deve ter em mente que é necessário mudar as mentes inspiradoras que compõe o cenário dos cursos de Direito. Os professores e o curso como um todo segundo, Zimiani e Hoepfner (2008, p. 106), têm muito à auxiliar os discentes:

Assim, através de parcerias, os professores de Direito podem desenvolver e executar grandes projetos interdisciplinares, voltados para a formação integral do profissional operador do Direito e para a construção de uma nova cultura jurídica para a maturidade da democracia. O ensino do Direito pode ter caráter interdisciplinar. Para tanto, deve existir integração efetiva entre as disciplinas constantes do currículo pleno, principalmente com a pesquisa, extensão, realização de seminários, dinâmicas de grupo, simpósios, congressos e conferências.

Nesta "nova" sociedade é certo que surgem também novos conceitos a serem estudados, entre eles os novos direitos e o multiculturalismo, matérias estas que exigem do Direito novas formas de abordagens, as disciplinas do Curso de Direito, em si, exigem a interligação dos saberes para a formação globalizada dos seus operadores. Porém, requer diálogo, engajamento, participação efetiva dos professores na elaboração de projetos e tudo mais, o que nem sempre acontece (Zimiani, Hoepfner, 2008, P. 106).

1.1 Trabalhos pedagógicos e a sua importância nos cursos jurídicos

Os cursos de Direito já foram muito famosos em tempos não muito remotos, mas a visão que se tinha do profissional formado por este curso acabou evoluindo para outras visões, com mudanças não muito positivas, ao ver de um comparativo com a história científica desta área de conhecimento.

Atualmente, os estudantes possuem uma visão objetiva e técnica do direito, tendo como ponto crucial sobre o curso a busca por uma profissão concursada e bem-sucedida, muito mais do que preocupação com a formação em sua totalidade.

Sendo assim, dentro do curso de Direito dificilmente se observa um trabalho pedagógico diferenciado que aborde um planejamento que vise a formação completa e fundamentada na busca de um conhecimento amplo aos

futuros juristas, e sim, observa-se o ensino baseado nas pressões do campo socioeconômico que não permite a realização do pedagógico, em seu sentido concreto, como amplia Ferreira (2008, p. 178):

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura “genteificar-se”¹ ainda mais.

A professora Ferreira (2017, p. 723), aponta entendimento importante sobre o trabalho pedagógico:

Diferentemente, parte-se do pressuposto que o trabalho dos professores é trabalho pedagógico, uma produção que implica a relação com outros sujeitos. Assim exposto, conserva o caráter ontológico, mas o sentido de pedagógico pode ainda ficar minimizado, pois este se potencializa quando está em conexão com um projeto pedagógico, ou seja, quando compõe um projeto efetivo pelo qual o sujeito age em relação ao mundo, transformando-o e transformando-se. Caso seja diferente, como já se afirmou, esse trabalho reduz-se ao nível da prática pedagógica tão somente.

A referida professora doutora é pesquisadora sobre o trabalho pedagógico e apresenta uma conceituação genérica de trabalho pedagógico, onde entende que todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à

Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. (Ferreira, 2010, online).

A professora Ferreira (2017, p. 726), complementa:

Considera-se também que o trabalho pedagógico deve ser entendido em sua perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Históricos, porque são decorrentes de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios homens. Ontológicos, porque o resultado dessa interação é a constituição dos seres humanos como propriamente humanos.

Em um curso com uma formação tão importante como o ora estudado, o que mais se apresenta como preocupação real nos bancos destes ramos profissionais é o fomento de técnicas, fórmulas e receitas inicialmente para sanar a necessidade de passar de semestre, após como segunda meta a aprovação na prova da Ordem dos Advogados do Brasil e por fim passar em algum concurso público estável e bem-sucedido. Neste sentido, o professor e estudioso Saviani (2003, p. 73), ressalta que a *"A educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática."*

Mas, afinal, qual seria a melhor forma de trabalho do professor frente aos cursos jurídicos? Essa é uma questão que perpetua a cabeça de ao menos, alguns educadores, aqueles que se inquietam com a necessidade de mudanças no currículo do Curso, ou ao menos uma mudança pedagógica para evidenciar formas de trabalhar com os alunos perspectivas diferenciadas sobre o Curso e a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que ao longo dos anos o ensino jurídico deixou de ser um ensino que visava o fomento além de técnico, ético e humanizado.

Acredita-se que com o caminhar da pesquisa e o desenvolvimento de leituras e de um trabalho mais próximo aos cursos de Direito, esta análise, possa contribuir para ao menos uma inquietação em maiores grupos de Docentes, sobre a importância de seu trabalho pedagógico, bem como sobre as necessidades de ampliar as dimensões das disciplinas da área jurídica através da interdisciplinaridade.

É certo que em toda a forma de conhecimento existam formas impares de ensinar dos discentes, uma pedagogia que reúna práxis e teoria, à observar a importância do trabalho bem planejado do professor é fundamental, mas acredita-se que para além disso é necessário atualmente uma mudança grandiosa na formação do aluno de ensino superior.

Essencial nesta perspectiva são as palavras do autor Saviani (2010, p. 401), onde argumenta sobre a compreensão de Pedagogia como teoria que orienta o trabalho em educação:

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

Atualmente existe nas entrelinhas uma pressão muito grande por números e metas, por acertos, por aprovação, ao contrário do cenário mais antigo onde a maior preocupação estava centrada na formação jurídica como um todo, muito mais além, do que a preocupação em marcar uma assertiva verdadeira ou falsa.

Conclusão

Diante das leituras e levantamentos realizados até o momento, verificou-se que o Curso de Direito já está enfrentando modestas mudanças neste cenário do ensino do jurídico, mas com a propagação das práticas pedagógicas, os docentes já estão buscando aperfeiçoamento pedagógico, a fim de direcionar os discentes a terem uma visão global do Curso e ao final alcançarem capacidade de observar seu papel em prol aos anseios sociais.

Buscou-se observar e estudar sobre a importância que há em praticar e aplicar, mas principalmente aplicar os saberes de forma pedagógica nos cursos de Direito, tendo em vista que ao verificar das leituras a prática pedagógica tradicional, já não cabe mais dentro do contexto social e acadêmico atual.

Assim, o presente estudo busca apresentar a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente do curso de Direito para a formação do discente, a fim de que haja o envolvimento de todo o conjunto acadêmico: docentes, discentes, instituição, sendo que é extremamente necessário para a prática do saber que possa sair dos projetos e currículos para alcançar as salas de aula dos cursos jurídicos.

Desta forma, observa-se que é preciso acabar com as fronteiras que não permitem que os estudos jurídicos possam ser analisados de forma compartilhada, o que, ocorrendo irá dar início à formação de profissionais diferenciados e nisso o trabalho pedagógico dos professores é de suma importância.

A pretensão da pesquisa é dar continuidade a análise da necessidade de um trabalho consciente dos professores e a sua práxis diante de um curso como o Direito, e se com este direcionamento podem ocorrer mudanças significativas no ensino-aprendizagem e a perspectiva de uma mudança do Curso referido.

O trabalho docente e a visão de uma aprendizagem de forma correta e capacitada que busque envolver de alguma forma as disciplinas do curso jurídico, é um desafio para os professores, como instrumento e formadores de cidadãos críticos e reflexivos, constituindo-se em atitudes que envolvem o saber em diversos universos do conhecimento.

Referências

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito.** Tradução e notas Marcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais (ética).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade.** In: PHILIPPI JR., Arlindo. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Signus, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola.** 3. edição São Paulo, Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

_____. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. Interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIAN, Fatima Aparecida. **Interdisciplinabilidade no Direito e na Educação**.

Disponível em:

<https://fatimakian.jusbrasil.com.br/artigos/316025681/interdisciplinaridade-no-direito-e-na-educacao>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LANZONI ALVES, Elizete. A docência e a Interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

LANZONI ALVES, Elizete; MONDARDO, Dilsa; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. **Ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos histórico-metodológicos**. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. Interdisciplinaridade no ensino do direito. **Akrópolis Umuarama**, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM DOCENTE

Eliane Aparecida Galvão dos Santos*

Fernanda Figueira Marquezan**

Resumo: Este trabalho é parte dos resultados de estudos desenvolvidos por meio do projeto de pesquisa intitulado Práticas Docentes Inovadoras na Educação Superior: contribuições à aprendizagem docente, vinculado ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS. O objetivo do artigo é apresentar e discutir as produções científicas acerca de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. A metodologia apoiou-se na pesquisa bibliográfica do tipo do Estado do Conhecimento a partir do levantamento dos artigos científicos publicados nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nos cinco últimos anos (2014-2018). Após a análise das produções científicas, conclui-se que são escassas as pesquisas envolvendo a inovação nas práticas docentes na educação superior. Outro aspecto a ser destacado é a incipiência de espaços formativos na universidade que proporcionam momentos formativos para debate e reflexão acerca da temática inovação. Nesse sentido, salienta-se a importância de programas permanentes de formação fundamentados na pedagogia universitária, como possibilidade de apoio para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Práticas Docentes. Inovação. Aprendizagem Docente. Educação Superior.

* Professora Adjunta. Coordenadora do Projeto. Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Universidade Franciscana (UFN). E-mail: elianeagalvao1@gmail.com

** Professora Adjunta. Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Universidade Franciscana (UFN). E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

PRACTICES INNOVATIVE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO TEACHER LEARNING

Abstract: This work is part of the results of studies developed through the research project entitled Innovative Teaching Practices in Higher Education: contributions to teacher learning, linked to the Program of Scientific Initiation of the Franciscan University (UFN), Santa Maria/RS. The purpose of this article is to present and discuss the scientific productions about innovative pedagogical practices in higher education. The methodology was based on the bibliographic research of the State of Knowledge based on the scientific articles published in the annals of the National Meeting of Didactics and Practices of Teaching (ENDIPE), in the last five years (2014-2018). After the analysis of the scientific productions, it is concluded that there is little research involving innovation in teaching practices in higher education. Another aspect to be highlighted is the incipience of formative spaces in the university that provide formative moments for debate and reflection on the innovation theme. In this sense, it is important to emphasize the importance of permanent training programs based on university pedagogy, as a possibility of support for professional teacher development.

Keyword: Teaching Practices. Innovation. Teaching Learning. Educação Superior.

Introdução

O contexto social atual exige cada vez mais das universidades, novos modos de pensar e efetivar o processo educativo, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas produzidas em sala de aula, uma vez que está posto a necessidade de superação do modelo tradicional de ensino, centrado quase que exclusivamente em aulas expositivas. Tal exigência está direcionada ao fato de que, as transformações sociais exigem dos sujeitos, o desenvolvimento de novas habilidades como criatividade, capacidade para tomar decisões, capacidade de trabalhar em grupo, comunicação, cooperação, iniciativa, flexibilidade. Isto aponta a necessidade do professor se colocar como aprendente no processo de ensino e aprendizagem buscando promover práticas docentes inovadoras para que os estudantes desenvolvam tais habilidades.

Para tanto, este trabalho faz parte de estudos desenvolvidos por meio do projeto de pesquisa intitulado: *Práticas Docentes Inovadoras na Educação Superior: contribuições à aprendizagem docente*, vinculado ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PROBIC) da Universidade Franciscana – Santa Maria/RS. A pesquisa objetiva identificar os impactos do desenvolvimento de práticas docentes inovadoras na aprendizagem docente de professores da educação superior. Assim, o artigo é um recorte da pesquisa maior e tem como objetivo apresentar e discutir as produções científicas acerca de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior por meio do estado do conhecimento. A metodologia é de abordagem qualitativa. Com a abordagem qualitativa, objetiva-se compreender o comportamento e as experiências humanas, na tentativa de entender o processo, mediante o qual as pessoas constroem significados, e também descrever em que consistem esses significados, ou seja, nesta abordagem, a base é a percepção e a compreensão humana (STAKE, 2011).

Esta primeira etapa da pesquisa é de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir do Estado do Conhecimento. Para Morosini (2006), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, o que significa uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área, ao apontar as restrições sobre o campo, bem como ao identificar experiências inovadoras.

A pesquisa contou com a análise da produção acadêmica nos anais do ENDIPE* dos últimos cinco anos (2014-2018). O conjunto de trabalhos recolhido foi organizado a partir dos seguintes descritores: *práticas inovadoras, inovação, aprendizagem docente, ensino superior*. No processo de recolha das produções, foram identificados e catalogados um total de 28 artigos publicados nos anais do

* O ENDIPE designa o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; é um evento Nacional do campo da educação que contempla pesquisadores e profissionais que investigam os temas: formação de professores, ensino e currículo.

ENDIPE, dentre os quais, 22 artigos foram descartados porque não se aproximavam do tema desta pesquisa, assim o estudo contou com 06 publicações científicas, conforme Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Números de artigos por descritores

Descritor	ENDIPE 2016	ENDIPE 2018
Aprendizagem docente	1	4
Inovação	3	7
Práticas inovadoras	1	-
Educação/Ensino Superior	6	6
Subtotal	11	17
Total		28

Fonte: Autoras.

Os trabalhos analisados podem ser conferidos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos analisados

Título	Autoria
Aprendizagem docente: como os professores dos cursos de tecnologia em desenvolvimento de sistema para internet e do curso de redes de computadores no IFMT lidam com o processo de ensinar	Silva; Monteiro (2016)
Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica: o olhar a partir dos saberes da formação docente no contexto do saber fazer	Souto (2018)
Formar e ser formado: um diálogo entre a inovação no ensino e as angústias de ser universitário	Portugal (2018)
Formação continuada e práticas inovadoras: concepções e experiências de docentes da educação básica cearense	Farias; Cavalcante; Silva (2016)
Práticas docentes na cultura digital em instituições de educação superior	Linhares; Tavares (2016)
Pedagogia Universitário: desafios da formação docente na Educação Superior	Gentil (2018)

Fonte: Autoras.

Considerando os estudos mencionados na atividade de estado do conhecimento destaca-se que são escassos os trabalhos sobre os temas

pesquisados produzindo reflexões sobre a necessidade de investimento em novas publicações. A maioria das pesquisas exploradas abordavam estudos tratam da perspectiva da educação básica. Desse modo, o levantamento realizado, mostrou que as pesquisas em relação a educação superior estão muito mais centradas em discutir a falta de formação pedagógica do professor que atua na educação superior em detrimento de colocar em relevo o que vem sendo realizado como prática pedagógica inovadora na educação superior.

1 Reflexões acerca das práticas docentes inovadoras no ensino superior

Compreende-se aprendizagem docente como um processo inter e intrapessoal que envolve a aquisição de conhecimentos, saberes e fazeres próprios do magistério em diversos campos de atuação (ISAIA, 2006). Envolve a tomada de consciência, por parte dos docentes de seu inacabamento e de seu papel de ensinante e aprendente, e o reconhecimento de sua necessidade da reflexão acerca da produção da sua docência (BOLZAN, 2010). Assim, para que a inovação das práticas pedagógicas de fato aconteça, e possam ser concretizadas, os professores precisam estar necessariamente abertos, receptivos à mudança. Portanto, para inovar no ensino e na aprendizagem é preciso compreendê-las como um processo, em constante mudança, a inovação enquanto atitude permanente a ser cultivada pelos professores (CUNHA, 2008).

Diante das concepções acerca da aprendizagem docente e da inovação das práticas pedagógicas, realizou-se um mapeamento das produções científicas para a identificação das lacunas ou campos pouco explorados em um recorte de tempo definido dos últimos cinco anos de produção dos trabalhos científicos do ENDIPE. Assim, levantou-se as discussões que circundam em torno da *aprendizagem da docência, inovação, práticas inovadoras, educação/ensino superior*, uma vez que se entende o exercício de Estudo do Estado do conhecimento auxilia o pesquisador,

na reestruturação das questões e hipóteses de pesquisa e, até mesmo no redimensionamento do problema em estudo (CRESWELL, 2010).

No que se refere ao descritor – *Aprendizagem Docente* identificaram-se 04 artigos, sendo que o artigo intitulado: *Aprendizagem docente: como os professores dos cursos de tecnologia em desenvolvimento de sistema para internet e do curso de redes de computadores no IFMT lidam com o processo de ensinar* (SILVA; MONTEIRO, 2016), foi o que mais se aproximou do objetivo do estudo. As autoras se propuseram a responder ao seguinte problema: Como os professores da área técnica dos cursos de Tecnologia da área de informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus Cuiabá* Cel. Octayde Jorge da Silva lidam com o processo de ensinar? Para as autoras, os conhecimentos profissionais são essenciais para a constituição da aprendizagem docente, e que a docência está para além da sala de aula. Entendem que a construção do conhecimento pedagógico como um aspecto fundamental para formação e atuação profissional, no entanto, destacam que a fragilidade na trajetória profissional uma formação que lhes possibilitasse a construção do conhecimento pedagógico, apontam a necessidade de implantar no Instituto uma política de formação continuada voltada para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico. Assim, constata-se que a aprender a ser professor não é algo linear, mas sim, se constitui enquanto um processo de vir a ser, e que o domínio dos conhecimentos específicos de uma determinada área não atende mais as especificidades, desafios e dilemas da formação e atuação docente.

Com relação ao descritor – *Inovação* obteve-se 10 artigos, apresentou-se 04 artigos que convergiram com a temática da pesquisa, abordando a inovação está presente na prática pedagógica tanto dos professores universitário quanto dos professores da educação básica. Os trabalhos também confluíram para a ideia de apesar das produções científicas acerca da inovação, poucos são os espaços formativos seja a escola, seja a universidade que proporcionam momentos

formativos para debate e reflexão acerca da temática inovação, bem como de práticas exitosas. Apresentando alguns trabalhos analisados nessa categoria, o artigo de Maria de Fátima dos Santos Souto (2018), *Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica: o olhar a partir dos saberes da formação docente no contexto do saber fazer*, alerta que dificilmente os professores assumirão posturas educacionais numa perspectiva crítico reflexiva, dialógica, como a criação de propostas inovadoras voltada para compreender qual o impacto dessa formação na prática pedagógica e para o ensino aprendizagem com relação à inovação pedagógica a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar, uma vez que suas concepções revelam referenciais pautados no princípio da racionalidade técnica, e que tem como base o pensamento mecanicista relacionado à concepção e adoção de práticas educativas fragmentadas, descontextualizadas, autoritárias, conservadoras e pragmáticas, desprovidas de uma dimensão comprometida com a formação integral de profissionais críticos e reflexivos e inovadores.

Portugal (2018), em seu estudo, traz à discussão a necessidade da compreensão por parte dos estudantes universitários acerca da inovação e das estratégias de aprendizagens dela decorrentes, as quais promovem uma nova relação entre docentes e discentes, conseqüentemente a novas formas de conceber o ensino e aprendizagem no contexto universitário.

No descritor – *Práticas Inovadoras*, apareceu somente 01 artigo, intitulado: *Formação continuada e práticas inovadoras: concepções e experiências de docentes da educação básica cearense*, das autoras Isabel Maria Sabino de Farias; Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Silvina Pimentel Silva (2016). As autoras afirmam que os professores têm clareza e compreensão sobre a importância e contribuição de práticas inovadoras para a melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Contudo, o desafio da inovação não pode ser compreendido como uma tarefa somente do professor; “[...] não se inova por decreto” (p. 1997).

Ressaltam que, faltam melhores condições de trabalho, apoio do Estado, da gestão da escola e das famílias, e, políticas de formação continuada.

Dos 04 trabalhos selecionados no descritor – *Educação/Ensino Superior*, todos abordam claramente a complexidade o que é ser professor no ensino superior, trazendo a ideia de que o exercício da docência se constitui como um processo contínuo que requer mudança, novas experiências e reflexão permanente como forma de rever as concepções do que é ensinar e aprender nos diferentes espaços e momentos formativos na universidade.

Linhares; Tavares (2016), no artigo *Práticas docentes na cultura digital em instituições de educação superior*, aborda os desafios dos professores universitários em ensinar, aprender e avaliar com metodologias ativas inseridas na cultura digital, de modo que as práticas universitárias requerem trabalho colaborativo, reflexão acerca da inserção e integração da cultura digital e das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos docentes.

O artigo selecionado nesse descritor *Pedagogia Universitária: desafios da formação docente na Educação Superior* de Viviane Kanitz Gentil (2018) apresenta a importância da formação permanente de professores, especialmente quando se trata do docente iniciante, que busca sua identidade profissional, e que se depara com amplo conhecimento específico e pouco conhecimento didático-pedagógico. Diante desse cenário, a autora conclui afirmando acerca da importância de programas permanentes de acompanhamento do docente ingressante, programa esses fundamentados na pedagogia universitária, como possibilidade de apoio para o desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

Destaca-se que o estudo do estado do conhecimento revelou que são escassas as pesquisas envolvendo a inovação nas práticas docentes na educação

superior. A maioria das pesquisas abordavam a educação básica por isso foram descartados. Desse modo, o levantamento realizado, mostrou a necessidade no investimento em pesquisas que explorem o ensino superior. Outro aspecto a ser destacado é a incipiência de espaços formativos na universidade que proporcionam momentos formativos para debate e reflexão acerca da temática inovação. Há uma preponderância de pesquisas evidenciando que ser professor no ensino superior é uma atividade complexa, que exige um processo contínuo de reflexão, de vivenciar novas experiências, do professor estar aberto para rever suas concepções do que é ensinar e aprender nos diferentes espaços e momentos formativos na universidade. Portanto, as práticas docentes inovadoras requerem trabalho colaborativo e reflexão constante sobre objeto de conhecimento.

Nesse sentido, é salientada a importância de programas permanentes de formação fundamentados na pedagogia universitária, como possibilidade de apoio para o desenvolvimento profissional docente.

Referências

BOLZAN, D. P. V. Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: Tessituras Formativas. In: **ANAIS do XV ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**-Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: Ed. da USP, v. 6, set. 2008.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M.; SILVA, S. P. Formação continuada e práticas inovadoras: concepções e experiências de docentes da educação básica cearense. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...**, Cuiabá, 2016.

GENTIL, V. K. Pedagogia Universitária: desafios da formação docente na Educação Superior. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...**, Salvador, 2018.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

PORTUGAL, L. G. Formar e ser formado: um diálogo entre a inovação no ensino e as angústias de ser universitário. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...**, Salvador, 2018.

LINHARES. M. P; TAVARES, C. Z. Práticas docentes na cultura digital em instituições de educação superior. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...** Cuiabá, 2016.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, A. M.; MONTEIRO, F. A. Aprendizagem docente: como os professores dos cursos de tecnologia em desenvolvimento de sistema para internet e do curso de redes de computadores no IFMT lidam com o processo de ensinar. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...**, Cuiabá, 2016.

SOUTO, M. F. S. Inovação Pedagógica E Pratica Pedagógica: o olhar a partir dos saberes da formação docente no contexto do saber fazer. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). **Anais...**, Salvador, 2018.



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS RELATIVAS AO CURRÍCULO INTEGRADO EM CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Taniamara Vizzotto Chaves*

Maria Teresinha Verle Kaefer**

Resumo: O presente trabalho relata uma pesquisa em andamento desenvolvida no espaço do projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre os Cursos de Licenciatura do IFFar – Concepções e práticas relativas ao currículo integrado”. Considerando-se as práticas docentes desenvolvidas no âmbito destes cursos entende-se necessário um olhar sobre se e como o currículo tem sido integrado e que reflexões estas ações de integração permitem. A pesquisa apresenta natureza qualitativa, sendo as fontes de pesquisa os Projetos Pedagógicos de dois Cursos (PPC) de Licenciatura do IFFar, os Subprojetos e Relatórios Técnicos produzidos no âmbito do PIBID destes cursos, questionários com docentes e planos de ensino de disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos mencionados. Até o momento, foram realizadas leituras e sistematizações junto aos PPCs e aos planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCCs) Evidenciou-se que as disciplinas de PeCCs constituem-se como um dos principais espaços onde a articulação e a integração de conhecimentos pode ser realizada. Porém ainda são poucas as experiências de integração desenvolvidas nos cursos. Estas acontecem possivelmente por aproximações teóricas entre os docentes. Finalmente ainda não existem compreensões teóricas coletivas sobre os processos que envolvem a organização e o desenvolvimento das PeCCs nos cursos envolvidos.

* Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – *campus* Jaguari. E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Ijuí (UNIJUI). Mestre em Educação. Professora das Licenciaturas do Instituto Federal farroupilha (IFFar) - *campus* São Borja. E-mail: maria.kaefer@iffarroupilha.edu.br

Palavras-chave: Currículo integrado. Formação de professores. Práticas de ensino.

CONCEPTIONS AND PRACTICES CONCERNING THE CURRICULUM INTEGRATED IN LICENSEE COURSES OF THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA

Abstract: The present work reports an ongoing research developed in the scope of the research project entitled "A study on IFFar's Degree Courses - Concepts and practices related to the integrated curriculum". Considering the teaching practices developed within these courses it is necessary to look at whether and how the curriculum has been integrated and what these integration actions reflect. The research has a qualitative nature, the research sources being the Pedagogical Projects of two IFFar Undergraduate Courses (PPC), the Subprojects and Technical Reports produced within the scope of the PIBID of these courses, questionnaires with teachers and teaching plans of the disciplines present in the matrices curricula of the mentioned courses. So far, readings and systematizations have been carried out with the PPCs and teaching plans of the subjects of Practice as Curricular Component (PeCCs). It has been shown that the subjects of PeCCs constitute one of the main spaces where the articulation and integration of knowledge can be realized. However, there are still few integration experiences developed in the courses. These are possibly due to theoretical approaches among teachers. Finally, there are still no collective theoretical understandings about the processes that involve the organization and development of PeCCs in the courses involved.

Keyword: Integrated curriculum. Teacher training. Teaching practices.

Introdução

O Instituto Federal Farroupilha se constituiu com base na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui uma estrutura pluricurricular e multicampi. Oferece formação inicial e continuada, ensino presencial e a distância e tem como objetivo a verticalização do ensino, ou seja, proporcionar a oferta de nível médio profissional, graduação e pós-graduação.

As vagas para ingresso na instituição estão divididas e organizadas para garantir o ingresso na Educação Básica Profissional e Tecnológica, na Educação de Jovens e Adultos, em Cursos de Licenciaturas, em Bacharelados e Tecnólogos.

Nos anos de 2013 e 2014 houve um movimento institucional de discussão e reorganização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha. A estruturação se deu a partir de um trabalho coletivo desenvolvido em forma de Grupos de Trabalho, onde foram repensados vários aspectos da formação inicial de professores nestes cursos.

Foi realizado um alinhamento curricular nos cursos de Licenciatura de toda a instituição que teve como princípio organizador a articulação e a integração do currículo.

Neste sentido foram respeitados aspectos presentes nas Resoluções 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior e 02/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, assim como as resoluções específicas de cada um dos cursos de licenciatura contemplados na instituição.

Com base na Resolução 02/2002 as matrizes curriculares foram organizadas considerando que as cargas horárias dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior seriam efetivadas mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantisse, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os

conteúdos curriculares de natureza científicocultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Neste sentido, houve alinhamento na perspectiva de organização das Matrizes Curriculares para o desenvolvimento das disciplinas de práticas, dos estágios curriculares bem como as disciplinas do Campo Educacional.

Entretanto, passados aproximadamente quatro anos de reestruturação curricular, bem como a conclusão dos cursos pelas primeiras turmas de Licenciandos vinculadas a estes Projetos Pedagógicos de Cursos e, tendo como base as práticas didáticas atualmente desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática do Campus São Borja, onde efetivamente as pesquisadoras desenvolvem suas atividades laborais, entende-se que é necessário analisar quais concepções sobre ensino integrado estão presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e verificar como/de que forma estas concepções se constituem em práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores na instituição.

Assim no ano de 2018 foi proposto pelas pesquisadoras o projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre os Cursos de Licenciatura do IFFar – Concepções e práticas relativas ao currículo integrado” que tem como meta analisar e discutir as ações e relações teoria e prática presentes na formação de professores dos cursos do Instituto Federal Farroupilha, na perspectiva de realização do ensino integrado, concepção esta que perpassa o âmbito e os espaços da educação profissional nos Institutos Federais de Educação.

Neste trabalho são apresentados resultados referentes à leitura e a análise dos projetos pedagógicos e também dos planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática do Campus São Borja.

Nestes documentos procurou-se identificar qual a concepção de currículo integrado está presente nos documentos analisados e se ela está em consonância com os preceitos da Educação Profissional.

A seguir será apresentado o referencial teórico que norteia este trabalho.

1 O currículo integrado no espaço da formação de professores no Instituto Federal Farroupilha

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha (2014, p.47), atualmente são evidentes as constantes inovações científicas, tecnológicas, a compreensão sobre direitos dos diversos segmentos da sociedade e a necessidade de ampliação do repertório cultural dos indivíduos. Por outro lado, persistem ainda enormes desigualdades sociais e culturais a busca pelo lucro imediato e necessidade de manutenção de valores constituídos. Estes contextos são totalmente antagônicos e, neste sentido, a educação assume um papel primordial à medida que permite reflexões e revelações acerca das relações assimétricas da sociedade, os privilégios e discriminações e, por meio da construção de uma consciência social, o que pode proporcionar a transformação da realidade.

Em termos de Educação Profissional e Tecnológica, o objetivo central do Instituto Federal Farroupilha não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PDI, 2014, p.48).

A concepção de trabalho presente no Plano de Desenvolvimento Institucional é, com base em Saviani (1989), a de que este deve ser entendido como princípio educativo geral, se encaminhando na direção da superação entre

trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida. (PDI, 2014, p.48).

Neste contexto, entende-se também como significativo contextualizar-se a concepção básica relativa ao currículo e que norteia a organização e o trabalho institucional. Assim, assume-se a postura de que o currículo não é apenas uma listagem de conteúdos ou um programa escolar, ao contrário é entendido como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição (PDI, 2014, p.49). Com base nessa perspectiva, o processo de construção curricular do Instituto Federal Farroupilha considera os objetivos da Educação Profissional de nível médio, superior e em outros níveis de ensino que venham a ser propostos.

Araújo e Frigotto (2015, p. 67) propõe que o currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, porém ao mesmo tempo apresenta-se como uma possibilidade de contribuir para a libertação, tendo em vista que constitui-se em um espaço de luta entre diferentes classes sociais refletindo a exploração e a luta contra a exploração.

Silva e Moreira (2005) apud Araújo e Frigotto (2015) afirmam que

[].o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um

conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (p.67).

Finalmente, considerando-se a perspectiva de construção de uma Educação integral pensar o currículo de forma integrada é primordial e, neste sentido, a concepção de currículo integrado no Instituto Federal é a de um projeto que visa a constituir um processo de ensino-aprendizagem que estrutura a educação básica juntamente com o ensino profissionalizante. Faz-se então necessária a articulação entre os campos do conhecimento do ensino básico, do profissionalizante e destes com a pesquisa e a extensão. (PDI, 2014, P.51)

Araújo e Frigotto (2015) mencionam que o ensino integrado deve-se dar a partir da ideia de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social, já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade. Assim, consideram o ensino integrado como um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital (p. 62).

Defendem ainda que

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.66).

Assim, são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração assim como são diferenciados os elementos de integração do ensino e da

aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível e finalmente o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 67)

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 77).

2 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental e é parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, conforme mencionado anteriormente.

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCCs) dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática do campus São Borja.

Os Projetos Pedagógicos estão disponíveis para acesso no site institucional.

Conforme a resolução 13/2014 do IFFar que regulamenta o ensino superior na instituição as PeCCs devem desenvolvidas de forma integradora com pelo menos mais duas outras disciplinas no semestre, exigindo ainda a existência de um projeto integrador que sinalize qual a proposta e as disciplinas envolvidas nesta integração.

Assim, nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFFar tem-se um total de 08 disciplinas de PeCCs distribuídas dentro da sua matriz curricular,

sendo previstas para desenvolvimento uma em cada semestre ao longo de todo o curso.

A produção e a divulgação dos planos de ensino das disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura do IFFar é uma exigência institucional. Sendo assim, para facilitar o acesso a estes documentos os planos de ensino foram acessados de forma on-line no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) e também de forma física junto ao Setor de Assessoria Pedagógica e a Coordenação dos Cursos no campus de São Borja.

Ao todo foram acessados e analisados 23 planos de ensino referentes ao Curso de Licenciatura em Física correspondentes aos anos de 2014 a 2018 e 27 planos de ensino referentes ao Curso de Licenciatura em Matemática correspondente aos mesmos anos mencionados para a Licenciatura em Física.

As informações/dados coletados mediante a leitura e análise dos planos de ensino foram sistematizadas e analisadas à luz do referencial teórico adotado.

A seguir serão descritos os principais resultados evidenciados com esta pesquisa.

2 Análise e discussão

Considerando-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados evidencia-se que os mesmos não apresentam necessariamente concepções relativas ao currículo integrado, mas sinalizam para a perspectiva da verticalização do ensino na instituição o que permite inferir a necessidade do currículo ser integrado também nos cursos de licenciatura da instituição.

Comprovou-se também, que existe a preocupação com a formação e a inserção dos profissionais licenciados junto ao mercado de trabalho considerando-se a interação entre os conhecimentos adquiridos no espaço da prática pedagógica (tomada como espaço formativo) com os conhecimentos

teóricos construídos no espaço da formação inicial. Esta integração é proporcionada pelas práticas pedagógicas integradas que compõe a matriz curricular, conforme se pode ver nos excertos a seguir extraídos dos PPCs.

[] o licenciado em Matemática deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos, aproveitando-se o próprio espaço formativo para interagir com os elementos teórico-práticos que constituem a formação do professor Licenciado em Matemática, propiciado pelas práticas pedagógicas integradas que compõem a matriz curricular proposta para o curso (PPC Licenciatura em Matemática, 2015, p.09).

[] o licenciado em Física deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos, aproveitando-se o próprio espaço formativo para interagir com os elementos teórico-práticos que constituem a formação do professor Licenciado em Física, propiciado pelas práticas pedagógicas integradas que compõem a matriz curricular integradora proposta para o curso (PPC Licenciatura em Física, 2015, p.15).

Verifica-se então que a Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) constitui-se como um dos principais espaços onde a articulação e a integração de conhecimentos deve ser realizada, conforme se pode ver no excerto abaixo extraído do PPC Licenciatura em Física.

A PeCC se difere das demais atividades práticas desenvolvidas no processo de ensino de determinado conteúdo, uma vez que esta não se restringe a aplicação dos conhecimentos científicos, mas constitui um espaço de criação e reflexão acerca do trabalho docente e do contexto social em que se insere, com vistas a integração entre a formação e o exercício do trabalho docente. As atividades de PeCC destinam-se ao contexto da prática de ensino da área do curso de Licenciatura em Física e também ao contexto da atuação docente na gestão escolar e educacional (p.32).

Por este motivo as PeCCs estão organizadas em 08 componentes curriculares distribuídos ao longo da matriz curricular dos cursos pensadas justamente na perspectiva de promover a articulação dos conhecimentos de pelo menos duas disciplinas do semestre, pertencentes, preferencialmente, a núcleos distintos do currículo, a partir de temática prevista para cada componente curricular articulador.

Com base na proposta de articulação e/ou integração curricular presente nos PPCs é necessário pensar também a perspectiva do planejamento didático coletivo, sendo esse outro princípio presente no projeto pedagógico do curso.

Finalmente, verifica-se que a articulação ou integração curricular tem espaço possível a partir de políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito dos Cursos. Entretanto, como nem todos os acadêmicos se inserem em espaços de pesquisa e de extensão entende-se que não seja possível analisar estas propostas desenvolvidas.

Conforme Frigotto e Araújo

(1) cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz; (2) cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo; e (3) que um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos e finalidades, sem que isso signifique a existência de uma única forma de se fazer ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado (2018, p.250).

Com base nisso entendeu-se necessário a análise em outros documentos, tais como os planos de ensino dos docentes que trabalham com as disciplinas de PeCCs, buscando esclarecer como as práticas são concebidas e desenvolvidas

nestes cursos. Ou seja, para que se possa buscar a identidade das práticas desenvolvidas no espaço das PeCCs foi necessário analisar os documentos e as práticas previstas pelos professores nos seus planos de ensino. Esta atividade encontra-se ainda em processo de desenvolvimento, portanto os resultados relativos a análise dos planos de ensino ainda são parciais.

A partir do levantamento e da leitura dos planos de ensino das PeCCs foi possível observar alguns aspectos relevantes mencionados a seguir:

1. Não há uma compreensão coletiva sobre como e onde anexar o projeto de PeCC junto ao plano de ensino no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Sendo assim, ao realizar consulta não fica claro se as Práticas enquanto Componente Curricular desenvolveram ou não um projeto, pois nem sempre este projeto é mencionado e encontrado dentro do sistema.
2. Não há uma compreensão coletiva quanto a construção dos planos de ensino das disciplinas de PeCCs. Com base nisso, somente a leitura dos planos de ensino e, em especial da metodologia de trabalho das disciplinas, não permite evidenciar a previsão de desenvolvimento de projetos, tão pouco quais disciplinas estão articuladas com a PeCC no semestre.

Considerando-se os problemas demonstrados percebeu-se de imediato a necessidade de estabelecer momento formativos junto aos docentes que permitam uma interpretação e um entendimento coletivo sobre como elaborar o plano de ensino da PeCC, considerando que ela apresenta a particularidade de desenvolver um projeto integrador. Isso é necessário considerando-se que como o plano de ensino deve estar acessível aos alunos em sua íntegra, infere-se que nem sempre os mesmos terão acesso aos documentos com uma compreensão adequada.

Com base nisso foi possível encontrar poucas disciplinas de PeCC que permitem evidenciar efetivamente que houve algum tipo de integração curricular

a partir de um projeto. No quadro a seguir tem-se uma síntese das disciplinas articuladas às práticas a partir de um projeto integrador.

Figura 01 – Disciplinas desenvolvidas por meio de projeto integrador

Curso de Licenciatura	Ano	Disciplina de PeCC	Disciplinas com as quais ocorreu a articulação
Matemática	2014	PeCC 2	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos
Física	2014	PeCC 1	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação • Leitura e Produção Textual
	2016	PeCC 5	<ul style="list-style-type: none"> • Física Básica (II e IV) • Física Experimental (I e II)
	2017	PeCC 8	<ul style="list-style-type: none"> • Física Nuclear e Partículas • Saberes Docentes e Formação Continuada
	2018	PeCC 3	<ul style="list-style-type: none"> • Física Básica II • Política, Gestão e Organização da Educação • Fundamentos da Física II

Fonte: Autoras do trabalho.

Com base nas informações postas na figura 01, evidenciou-se cinco momentos onde aconteceram projetos integradores das PeCCs com demais disciplinas.

Destes momentos foi possível verificar algumas particularidades, tais como:

- no curso de Licenciatura em Matemática houve integração com apenas uma disciplina que pertence ao Núcleo Pedagógico;
- no curso de licenciatura em Física a disciplina de Física Nuclear e Partículas é uma disciplina eletiva e não obrigatória;
- no curso de física, ano 2014 na PeCC 1 não existe articulação com disciplinas do Núcleo Específico, somente do Núcleo Básico e do Núcleo Pedagógico
- No curso de física, ano 2016 na PeCC 5 só foram articuladas disciplinas do Núcleo Específico.

Frente a este contexto é possível sinalizar quanto a possíveis concepções que perpassam a formação e o trabalho desenvolvido pelos professores no que se refere a articulação e a integração curricular no espaço das PeCCs.

Primeiramente no que se refere ao curso de Licenciatura em Matemática onde a PeCC 2 é articulada com um único componente curricular, neste caso relativo ao Núcleo Pedagógico. A disciplina em questão encontra-se alocada no sétimo semestre da matriz curricular, e não no segundo conforme a PeCC 2. Assim, aparentemente não há motivos para que se possam articular estas duas disciplinas necessitando olhar com mais cuidado a proposta de projeto integrador para entender porque essa articulação foi pensada.

Em segundo lugar considerando-se que os projetos pedagógicos trazem a perspectiva de que preferencialmente sejam articuladas às disciplinas de distintos núcleos do Currículo percebe-se que nem sempre existe esta compreensão. Isso fica evidente no curso de Licenciatura em Física, em duas situações:

- na PeCC 01, quando não estão articuladas disciplinas do Núcleo Específico, ou seja aquelas que dizem respeito ao conteúdo da matéria a ser ensinada, no caso a física. Neste caso, percebe-se que a ementa da disciplina que versa sobre conteúdos relativos ao Núcleo Pedagógico, definidos como: *“Cultura e organização escolar. Trabalho docente. Currículo na Educação Básica”*. Evidencia-se assim que a dificuldade de articulação com disciplinas do núcleo específico, muito embora não impeça de acontecer.
- na PeCC 5 onde somente estão articuladas disciplinas do Núcleo Específico, parte-se do pressuposto que somente articulando conhecimentos relativos ao conteúdo da matéria a ser ensinada é suficiente. Ao visitar a ementa da disciplina percebe-se que ela versa sobre os *“Projetos de Ensino de Física (PSSC, PEF, GREF). Tendências atuais de pesquisas em Ensino de Física. Pesquisa em Ensino de Física na Escola”*. Portanto, a ementa apresenta conteúdos que estão diretamente relacionados a didática específica e questões vinculadas

ao ensino da matéria, que neste caso é a física.

Com base no observado pode-se inferir que as dificuldades em articular as PeCCs com as demais disciplinas, nestes casos, pode estar associada ao fato de que as PeCC apresentam ementas bastante fechadas que dificultam a articulação, mas que não impedem de as mesmas acontecerem.

Supõe-se também que a articulação entre as disciplinas pode acontecer tendo em vista as afinidades teóricas entre os docentes que ministram as mesmas ou em função do interesse e das disciplinas que os alunos matriculados na PeCC estão cursando. Esta é uma realidade muito presente no curso de Licenciatura em Física que dificulta a articulação entre as PeCCs e algumas disciplinas no mesmo semestre tendo em vista que os alunos não conseguem progredir regularmente no curso e, neste contexto acabam cursando disciplinas em diferentes semestres conforme o horário disponível. Isso fica evidente no caso da PeCC 08 desenvolvida em 2017 no curso de Licenciatura em Física onde a disciplina de Física Nuclear e Partículas é eletiva e não tem oferta regular.

Considerações finais

Com base nas normativas legais sobre a Formação de Professores no Brasil, assim como nas normativas institucionais do IFFar sabe-se que as Práticas de Ensino enquanto Componente Curricular devem ser as articuladoras do processo de integração curricular. Esta compreensão também é dada e aceita do ponto de vista teórico sendo fundamental no espaço dos Institutos Federais de Educação que tem como fio condutor o desenvolvimento do currículo integrado.

Porém, os resultados evidenciados até o momento com esta pesquisa mostram que se faz necessário aprofundar discussões com os docentes formadores de professores. Ou seja, é necessário que estes tenham clareza de que as PeCCs não se tratam de mais um componente curricular, mas que

necessitam de um olhar e uma atenção específica por serem estes os espaços naturais de integração curricular nas licenciaturas do IFFar. É preciso formar uma compreensão coletiva construir uma identidade neste caso.

Acredita-se ainda que se faça necessário discutir com os docentes algumas formas de padronização quanto ao registro nos Planos de Ensino e quanto a necessidade de articulação entre os três núcleos (específico, pedagógico e Básico), pois estes são constituintes importantes na formação da docência.

Daí a necessidade de uma reflexão com os docentes que compõe os núcleos, para que se considere que os sujeitos do processo, neste caso, os licenciandos, constituam a formação na pluralidade, na transcendência dos conteúdos específicos.

A docência não é unidimensional, ao contrário possui diversos lados, portanto, é preciso dar conta da totalidade do conhecimento e da integralidade do sujeito, visando “oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente” conforme está posto no PPC do Curso de Licenciatura em Física (p.28, 2017).

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**. Natal. 52(38). Mai/ago 2015, p.61-80.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Física**. Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-s%C3%A3o-borja>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-s%C3%A3o-borja>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018>>. Acesso em 07 abr. 2019.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

Maria de Lourdes da Silva*

Resumo: Este trabalho é resultado de uma experiência em um curso de formação continuada com professoras que atuam com alunos surdos, ocorrida no ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Libras) juntamente com a ASBP (Associação dos Surdos de Bragança Paulista). O objetivo geral foi: oferecer aos participantes subsídios teórico-práticos voltados ao processo de alfabetização e letramento dessa clientela. Os objetivos específicos foram: fazer com que os professores se apropriassem dos aspectos linguísticos da Língua de Sinais; aprender os sinais específicos da área de Língua Portuguesa; adaptar atividades de leitura e escrita aos alunos surdos, a fim de, torná-los leitores capazes de atribuir sentido aos gêneros textuais, respeitando sua singularidade linguística, tendo como ponto primordial o ensino de Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita como segunda (L2) e; aprender a utilizar, criar e adaptar recursos midiáticos que, facilitem o processo de aprendizagem dos mesmos numa perspectiva bilíngue. Às participantes, foram oportunizadas situações de aprofundamento teórico-prático em relação ao processo de alfabetização e letramento destes alunos, por meio de materiais e recursos midiáticos. Por fim, por meio do estudo realizado e as práticas pedagógicas das professoras, foi possível perceber que, as metodologias oferecidas estão influenciando na qualidade de ensino dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Alunos surdos. Alfabetização e letramento.

* Pedagoga, especialista em Educação Especial, Tradução-Interpretação LP/Libras, Ensino de Libras – Prolibras/MEC e Mestranda em Educação pela UDE - Universidad de La Empresa/Uruguay. Instituição: FESB e ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Libras). E-mail: malucenica@gmail.com

CONTINUED TRAINING OF TEACHERS WHO ACT IN THE PROCESS OF LITERACY AND LETTERING OF DEAF STUDENTS

Abstract: This work is the result of an experience in a continuing education course with teachers who work with deaf students, held at ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Pounds) together with the ASBP (Association of the Deaf in Bragança Paulista). The general objective was: to offer the participants theoretical-practical subsidies aimed at the literacy and literacy process of this clientele. The specific objectives were: to have the teachers take ownership of the linguistic aspects of the Sign Language; learn the specific signs of the area of Portuguese Language; to adapt reading and writing activities to deaf students, in order to make them readers capable of assigning meaning to the textual genres, respecting their linguistic singularity, having as a primary point the teaching of Libras as the first language (L1) and Portuguese Language written as second (L2) and; learn to use, create and adapt media resources that facilitate the process of learning them from a bilingual perspective. To the participants, situations of theoretical-practical deepening regarding the process of literacy and literacy of these students, through materials and media resources, were offered. Finally, through the study carried out and the pedagogical practices of the teachers, it was possible to perceive that, the offered methodologies are influencing the quality of teaching of the students.

Keywords: Continuing teacher training. Deaf students. Literacy and lettering.

Introdução

A formação de professores que atuam com surdos é um tema que merece uma atenção maior, principalmente por vivermos atualmente num contexto de educação bilíngue.

Formar professores para alfabetizar e letrar alunos surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como a escola que atende esta clientela (PERLIN; MIRANDA, 2011).

Diante da vivência nesse espaço educacional, a experiência de quinze anos como profissional da área é que se criou o curso: “Alfabetização e letramento voltado os professores que atuam o desejam atuar com alunos surdos”, o qual

vem de encontro com a visão de Feldmann (2009, p.71) onde a mesma coloca que o professor nos dias de hoje “é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo”.

Os cursos de formação deveriam considerar este perfil de professor e organizar um currículo que levem a todas estas competências, uma vez que estes também estão atrelados às ações coletivas realizada na escola.

Quando se trata da formação e atuação do TIL (Tradutor-Intérprete de Libras) o mais importante é conceber que ela “vai além do conhecimento das línguas, devendo ser uma formação plural e interdisciplinar [...], nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação” (LACERDA, 2013, p. 25).

Desta forma se faz necessária a mediação desse profissional habilitado para este fim, ou seja, sabendo o básico de elementos linguísticos para se comunicar com o aluno, compreendendo o seu processo de aquisição de leitura e escrita, dentro de uma proposta bilíngue.

Lodi (2014, p. 14) descreve ainda que

a Política de Educação Inclusiva não dispõe sobre as particularidades educacionais e linguísticas dos alunos surdos nos diferentes níveis de ensino e, portanto, não prevê ações na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que garantam o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos surdos, base para tanto o intérprete, quando presente no ensino fundamental, constitua-se interlocutor dos estudantes, quanto para os processos de ensino e de aprendizagem com conteúdos escolares [...].

O que se percebe é a não garantia dos processos de desenvolvimento da linguagem e aquisição da Libras. Pode-se mencionar, por exemplo, a concepção de Lodi (2014, p.14-15) na qual descreve que

ao desconsiderar que se apropriar de uma língua e constituir-se sujeito da linguagem, implica, necessariamente, na interação com interlocutores usuários desta língua, que devem assumir lugares sociais de pertinência nos espaços educacionais, possibilitando, aos estudantes surdos, a imersão na língua e, portanto, o domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras.

Diante disso, surge a indagação: Quem são os professores de surdos? Vieira-Machado (2016, p. 72-73) pontua que os narradores surdos dividem esses professores em:

a) Aqueles que participam da comunidade surda e são militantes e fazem coro a essas denúncias, criando assim novos espaços de atuação desse novo profissional que sabe Libras; b) Aqueles que, como profissionais há algum tempo na perspectiva oralista, para manter esse lugar, começam a fazer cursos de Libras básico de 120 horas geralmente ofertado pelo poder público e; c) Aqueles profissionais que se resguardam nos anos de experiência acumulados, de prática oralista, não aceitando as mudanças, os novos saberes.

O objetivo da amostra foi “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58), tendo como foco a formação e atuação dos professores de alunos surdos e por fim, apresentar reflexões e contribuições para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Os profissionais da educação encontram dificuldade no atendimento aos alunos surdos, principalmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento dos mesmos.

A maioria desconhece a estrutura da Língua de Sinais e conseqüentemente não apresentam fluência na mesma, impossibilitando que o aluno surdo tenha condições de se desenvolver igualmente com seus pares.

Ao assumir a responsabilidade de acompanhar os alunos surdos em sala de aula, estes profissionais necessitam apropriar-se da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa com destreza, a fim de serem capazes de transmitir todos os conteúdos curriculares durante as aulas, respeitando assim, a singularidade linguística dessa clientela. Necessitam ainda, apoiar-se constantemente de recursos visuais e midiáticos que colaborem com o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes possibilitam a eles compreender a Língua Portuguesa associando o abstrato ao concreto, dentro de uma exploração contextual daquilo que lhes está sendo transmitido.

Sendo assim, é de suma importância o professor procurar recursos e estratégias que permitam ao surdo expor suas narrativas, a fim de detectar elementos linguísticos e valorizá-los uma vez que ele é detentor de uma língua que precisa ser conhecida e respeitada por nós

1 Materiais e métodos

De início, a natureza da pesquisa é do tipo aplicada, a qual segundo Gil (2010, p. 26) “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de enfoque etnográfico, caracterizada como exploratória descritiva.

De acordo com Demo (2011, p. 152) a pesquisa qualitativa:

[...] como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples.

No que tange à pesquisa Etnográfica, Pletsch, Fontes e Glat (2009, p. 68) afirmam que:

A etnografia caracteriza-se essencialmente pela observação sistemática das situações no espaço onde os eventos acontecem, possibilitando ao pesquisador uma revisão teórica e metodológica contínua diante das informações coletadas, desenvolvendo novas questões ou hipóteses de investigação. Esse método comporta o uso de técnicas diferenciadas, como a observação participante, a realização de entrevistas, análise de documentos e filmagem em áudio (microanálise), a fotografia e produções do próprio grupo pesquisado.

A pesquisa etnográfica, também chamada de antropológica, até recentemente era utilizada apenas por sociólogos e antropólogos. Hoje está bastante difundida e é empregada por pesquisadores da área educacional, na qual sofre algumas adaptações. Nela o investigador “deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Seu uso deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Desta forma, ela se fez presente nesta pesquisa, já que o enfoque envolve a formação e atuação de professores ouvintes que atuam no processo de escolarização de alunos surdos e a pessoa que escreve a etnografia tenha, ela mesma, uma experiência direta e pessoal com a realidade estudada, num período suficiente para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado (MACEDO, 2006).

O material empírico que subsidiou a investigação refere-se à oferta de um curso de formação continuada a professores que atuam ou desejam atuar com alunos surdos, seja em escolas da Rede Municipal, Estadual ou particular,

oferecido pelo ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Libras) em parceria com a ASBP (Associação dos Surdos de Bragança Paulista), com carga horária de 100 horas.

As participantes deste curso foram sete professoras que atuam na Rede Municipal e Estadual de Bragança Paulista, que atuam com alunos surdos matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental I. Todas possuem cursos de extensão em Libras e pós-graduação na mesma área, porém, necessitavam de uma maior fluência no que diz respeito à tradução-interpretação dos conteúdos ministrados em sala de aula e aprofundamento dos sinais específicos da área de educação.

Os recursos materiais utilizados foram: livros, apostilas, dicionários de Libras (impresso e em versão digital), materiais didáticos adaptados ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, câmera digital, Power Point, programas para edição de vídeo, (Camtasia), CD e DVD de histórias infantis, músicas, piadas, poemas, poesias em Libras, materiais retirados da internet entre outros. Estes recursos serão apresentados com maiores detalhes no próximo tópico.

Por acreditar que os professores envolvidos neste trabalho precisam ter mais conhecimento e preparo para colaborarem com o crescimento linguístico desses alunos na aquisição da Língua Portuguesa escrita, que o tema em tela, pretende contribuir na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, focando na atuação dos professores, os quais são o alicerce para auxiliá-los nesta construção bilíngue e bicultural.

2 Resultados e discussões

O que intenta-se aqui é fragmentar algumas práticas discursivas e não discursivas que se tornaram possíveis na atuação das professoras participantes e seus efeitos diante do que fora ministrado no curso.

Os encontros ocorriam quinzenalmente, no horário das 19h30 às 22h no espaço do ceilibras e ASBP. Nos encontros presenciais eram trabalhados: proposições teórico-práticas da Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita para alunos surdos; o uso da Libras e Língua Portuguesa escrita na utilização de diversos gêneros textuais, bem como os sinais específicos da área abordada; exemplificação e adaptação de atividades a serem aplicadas passo a passo; orientações de como observar o processo de desempenho dos alunos atendidos pelas mesmas; forma de registro das atividades e avaliações; sinais específicos das disciplinas escolares e; uso de recursos visuais e midiáticos, através do uso do Power Point e programa de edição de vídeos.

Após cada aula, as professoras tinham a oportunidade de aplicar durante a semana os conceitos e as atividades sugeridas. Retornando ao encontro presencial, traziam os resultados obtidos e através de discussão em grupo, surgiam os apontamentos de melhorias às práticas pedagógicas.

Houve momentos em que as professoras relatavam sobre a problemática em poder aplicar as atividades com os alunos, uma vez que nem sempre a rotina de sala de aula lhes possibilitava isso.

Às vezes, somente a mudança na forma de traduzir-interpretar estava sendo realmente aplicada e percebiam pela expressão dos surdos que eles estavam de alguma forma interiorizando o que lhes era sinalizado.

P. C. uma das professoras do curso, relatou em uma das aulas: “quero fazer a diferença na vida dos meus alunos e não só ficar na frente deles interpretando e eles não entendendo nada”.

Na versão de G. L.: “não temos a oportunidade de trabalhar de forma aprofundada com o surdo, pois geralmente o professor regente passa o texto na lousa e aí fica difícil para o surdo olhar o interlocutor e ainda copiar o conteúdo da lousa. Depois acaba a aula e eu não consigo passar em Língua de Sinais o que está no texto, pois, já trocou de professor novamente”.

B. S. contribuiu com seu depoimento: “o sistema de ensino só pensa em colocar o profissional em sala de aula, mas, esquece que este precisa de formação continuada. No dia a dia, não conseguimos passar todas as informações para os alunos, já que os professores titulares das disciplinas não fazem uma parceria com a gente para dar uma melhor condição para o surdo aprender”.

Na visão de D.F.: “É muito importante nós professores de surdos sempre estar buscando formação continuada para atendê-los em sala de aula, pois nunca sabemos o suficiente para dizermos que sabemos tudo o que convém para atendê-los. Cada curso, ou seja, formação na área traz aprendizagens diferenciadas e capacitações profundas no aprender, saber e ensinar. Pois as tecnologias são modificadas a cada instante, os métodos ficam ultrapassados se pararmos no tempo. Quando buscamos mais formação, abrimos portas e janelas que estavam ainda fechadas ao conhecimento de nossos estudos, favorecendo um caminho mais amplo e fácil para ser compreendido e estabelecidos em vias duplas, como a questão de trocas de ideias e experiências vividas que deram certos com outros surdos e professores, trazendo os mesmos para outros surdos e professores como nós. Pois nunca existirá o final de formação em nossa área, pois o caminho é repleto de curiosidades e força de vontade de poder ajudar o próximo que muitas das vezes precisamos atender-los de maneiras diversificadas para que a informação, o ensino chegue até eles de formas simples e compreendidas”.

É notório como estes profissionais vêm se alocando nos ambientes educacionais e como é perceptível a busca de uma pequena parcela destes, por

uma formação continuada, uma vez que em seus discursos, sentem a necessidade de serem vistos como professores de surdos e terem seus discursos aceitos.

Machado e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 21) atrelam a formação de professores de surdos no campo da inclusão a “um dispositivo de governamentalidade [...] que, na conjuntura atual, [...] vem responder estrategicamente a uma urgência histórica precisa, a qual seja produzir professores interessantes a essa racionalidade”.

Segue alguns materiais que foram utilizados durante o curso, como apoio ao trabalho das professoras, conforme a clientela que atendem:

Figura 1 – Cadernos de apoio e aprendizagem - Libras – 1º ao 5º ano (livro do aluno)



Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem - Libras - 1º ao 5º ano (livro do aluno). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Este material foi produzido a fim de colaborar com a aprendizagem dos alunos surdos na Língua Brasileira de Sinais.

Os cadernos dos alunos do 1º ao 5º ano contêm atividades (poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos) impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais.

Já o Livro do Professor, traz um DVD com vídeos interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras, com conteúdos de textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros.

Figura 2 - Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos



Fonte: ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. Programa curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos. São Paulo: IST, 2012.

O presente material apresenta um programa curricular de Libras para surdos, propondo uma reflexão e práticas dos diferentes gêneros discursivos, bem como a análise dos aspectos linguísticos da língua de sinais e os aspectos sociais em uma perspectiva bilíngue. Traz ainda, modelos de planos de aula voltados aos Anos Iniciais e Finais do Ensino fundamental, um panorama geral do Ensino Médio e sugestões de textos para a preparação das aulas.

Albres e Saruta (2012, p. 91-2) corroboram sobre como o professor deve observar a pertinência dos textos produzidos pelos alunos surdos e orientam como organizar esse registro individual, considerando:

- a participação, a interação nas atividades coletivas, as observações feitas em sala e a qualidade e propriedade dos comentários do aluno no processo de discussão sobre a língua em uso;
- a percepção do aluno a respeito dos elementos constituintes do gênero trabalhado;
- observe, principalmente, as marcas presentes na Libras que ele produziu nas primeiras aulas;
- as marcas de revisão nos textos produzidos pelos alunos, convencionadas em grupo; Uso de comportamentos reflexivos: definir o gênero, planejar/decidir que aspectos serão tratados no texto, considerar o destinatário ausente, ou seja, preocupação com a revisão para o registro em vídeo;
- a proposta de organização do vídeo em Libras, atente para as correções feitas, bem como a pertinência da nova proposta ou do texto final em Libras (veja se o aluno

- percebeu e utilizou recursos abordados na discussão);
- a produção da dupla ou grupo, a criatividade, a utilização dos recursos (marcas presentes que remetem às estratégias estudadas);
 - a compreensão da complexidade que envolve a vida de uma minoria linguística em condições de educação bilíngue e os problemas sociais de respeito à diversidade humana.

Figura 3 – Classes de palavras



Fonte:

<https://lookaside.fbsbx.com/file/Periodo%20literario.pdf?token=AWxZnoFcqX7NGNbFzqYFcsfpqmDqJ0Z7bpl6sN0-l3tDGgxXHZY4ITGNBVs3KlJe-a-ZQR8y9ovj6VsO-yNSO73ZQcMKOZUI_jsGL-At3nopZlr5K6ZD0qQU4-in27Q9hQ6CJHGgMsXZECjhtb6WwKiQ>.

A mesma autora, também criou os materiais acima para trabalhar os sinais específicos das classes de palavras.

Os professores do curso aprenderam os sinais específicos e foi solicitado que, também, disponibilizassem o material aos alunos.

No grupo de Facebook: “Atividades pedagógicas em Língua de Sinais: desenhos, artes de artesanatos, é compartilhado diversas atividades voltadas à Libras e experiências pedagógicas, as quais os arquivos podem ser baixados e impressos para trabalhar com os alunos surdos.

Outros materiais utilizados como sugestão para melhoria na prática pedagógica das professoras foram: dicionários impressos e em PDF (disponibilizados via pen drive), histórias em Power Point (PPT) para que pudessem agregar às mesmas os vídeos criados por elas ou pelos alunos a fim de deixar o material acessível.

As figuras abaixo mostram um dos trabalhos realizados pelas professoras, no que tange à adaptação de histórias para Língua de Sinais, usando um livro escaneado, organizado em Power Point e a gravação da mesma como sinalizadora.

Figura 6 – Outros materiais com acessibilidade em Libras (CD-ROM, DVD e outros formatos digitais)



Fonte: Material pertencente à ministrante do curso.

Os sistemas computacionais acima podem ser utilizados com os alunos surdos apenas como aplicativos para a implementação de estratégias pedagógicas para a comunicação e letramento dos mesmos.

As novas tecnologias estão a favor da educação dos alunos surdos, pois favorecem níveis bem produtivos de aprendizagem aos mesmos. “Há de se considerar que as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes [...]. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2006, p. 23).

No que tange à escrita dos surdos, ela não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na linguagem oral para produzir a escrita. Para o aluno surdo, usuário da Língua de Sinais, a Libras assume o caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois para o aluno surdo aprender a escrever, é também, aprender uma segunda língua.

Em relação à aquisição de leitura e escrita por crianças surdas Gesuelli (1998) apud Lodi et al. (2009, p. 35), explicita que “quando expostas à LIBRAS, estas apontam desde o início de seu aprendizado, que já são bastante regular de

estratégias linguísticas, demonstrando conhecimento e fazendo uso da relação entre Língua Portuguesa e Língua de Sinais”. Essa exposição às duas línguas fortalecerá seu processo de letramento o qual é,

condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 77-78).

Segundo Quadros (2006, p. 24), “a tarefa de ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a Língua de Sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”.

Vale ressaltar que dentro do enfoque bilíngue espera-se que o surdo desenvolva habilidades em sua língua primária, utilizando a Língua de Sinais e na secundária, a escrita.

Por isso, é fundamental estabelecer uma análise das diferenças e semelhanças implícitas e explícitas entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa reconhecendo-as no cotidiano educacional.

Considerações finais

Infelizmente, há uma lacuna entre a formação inicial e o que ocorre no ambiente sala de aula, bem como a formação continuada dos professores, a qual se faz necessária para reverter o contexto atual da educação de surdos.

É frequente o fato de que os surdos encontram dificuldade em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da Língua Portuguesa,

consequentemente a leitura, a análise e a produção textual, pelo fato de não terem tido essa prática no seu contexto escolar e que a Língua de Sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução ou produção de texto. Nas escolas a grande preocupação é exatamente a leitura e a escrita de texto em Língua Portuguesa fazendo da Língua de Sinais apenas um suporte, para se ter acesso à língua majoritária.

As produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais, não são consideradas pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução, construção de sentidos dos textos, causam dificuldades aos alunos surdos no seu processo de aprendizagem.

Eu suma, o curso proporcionou às professoras conhecimento teórico acerca da gramática da Libras, destinando-se ainda à investigação de problemas enfrentados por elas na educação básica, bem como originou contribuições para a prática pedagógica das mesmas por meio de estratégias, metodologias facilitadoras desse processo bilíngue e recursos midiáticos que favoreceram o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1 ed. 8.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinas**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1998.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Ed. Papirus, 2006.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LODI, A. C. B. et al. **Letramento e Minorias**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Prefácio (2014). In: VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Editora Appris, 2014.

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

MACEDO, Robert S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. Cap. IV, p. 101-117. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: <http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

PLETSCH, Márcia D. FONTES, Rejane S. GLAT, Rosana. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino 146 Regular. In: MARQUEZINE, Maria C.(Org. et al.) **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

VIERA-MACHADO, L. M. da C. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS ERECHIM/RS

Zoraia Aguiar Bittencourt *

Flávia Burdzinski de Souza **

Resumo: O presente trabalho busca discutir a trajetória formativa de professoras da Pré-Escola que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS, na última edição dessa política educacional nos anos de 2017 e 2018. Justifica-se a importância de tal discussão por ter sido a primeira vez que foi oportunizada uma formação a nível nacional para profissionais da Educação Infantil que contemplasse pensar na constituição do currículo e da ação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica. Os referenciais teóricos que embasam essa pesquisa se constituem pelas temáticas da formação continuada, da Pedagogia da Infância e da organização curricular e pedagógica da Educação Infantil. Para tal, têm-se como foco de análise as experiências de formação de professoras, vivenciadas durante os encontros formativos do Programa, que objetivaram discutir a Educação Infantil na perspectiva dos documentos oficiais do PNAIC e também nas normativas traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e sua revisão, que hoje orientam o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas dessa etapa, sempre na premissa de respeito pela cultura infantil e pela centralidade da criança no planejamento curricular.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Formação continuada. PNAIC.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: zoraibittencourt@gmail.com

** Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

THE CONTINUING EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHER IN THE NATIONAL PACT
FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE (PNAIC): FORMATIVE TRAJECTORIES OF THE
ACTIONS OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS
ERECHIM/RS

Abstract: The present research seeks to discuss the formative trajectory of preschool teachers who participated in the continuing education of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), developed by the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim campus/RS, in the last edition educational policy in the years 2017 and 2018. The importance of this discussion is justified because it was the first time that the professionals of Early Childhood Education were offered a training at a national level that contemplated thinking about the constitution of the curriculum and pedagogical action in the first stage of Basic Education. The theoretical references that support this research are the themes of continuing education, Pedagogy of Childhood and the curricular and pedagogical organization of Early Childhood Education. To this end, the focus of the analysis is on teacher training experiences, which were experienced during the formative meetings of the Program, aimed at discussing Early Childhood Education from the perspective of the official PNAIC documents and also from the normatives outlined in the National Curricular Guidelines for Education (Brazil, 2009) and its revision, which now guide the planning, execution and evaluation of pedagogical proposals of this stage, always based on the premise of respect for children's culture and the centrality of the child in curricular planning.

Key words: Child education. Preschool. Continuing education. PNAIC.

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, durante os anos de 2012 a 2018, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, para assegurar a alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para o alcance desse objetivo, estabeleceu-se como eixo

principal dessa política educacional a Formação Continuada de Professores, componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo essa integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

Conforme o disposto no art. 17 da Portaria MEC nº 826/2017, a formação continuada seria ofertada por Instituição de Ensino Superior pública e ministrada aos responsáveis pela formação do público-alvo. Nesta última edição, foi considerado público-alvo da formação continuada os professores da Pré-Escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental descritos no art. 13 da Portaria nº 826/2017.

Para a execução do Eixo Formação Continuada do PNAIC, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi indicada como instituição responsável pela formação e certificação dos participantes na região de abrangência da 7ª e 15ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Estado do Rio Grande do Sul, sendo as demais coordenadorias de responsabilidade das outras cinco universidades federais gaúchas.

Para tal, a UFFS elaborou, a partir da colaboração de 12 professores formadores selecionados por edital público, o projeto intitulado *Formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Programa Novo Mais Educação (PNME)*. O referido projeto teve como objetivo geral contribuir para o aperfeiçoamento da ação pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME), por meio da oferta de formação continuada a esses profissionais para a consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e matemática de seus alunos nos anos iniciais do

Ensino Fundamental e da discussão do que orienta o currículo na Educação Infantil a partir das normativas e políticas educacionais.

A presente proposta se caracterizou, então, pela oferta de curso de formação continuada presencial e a distância a professores da rede pública da região norte do Rio Grande do Sul cadastrados no PNAIC, totalizando 100h de atividades. Essa responsabilidade, firmada entre o governo federal e a UFFS, foi assumida pelo Campus Erechim para ser executada no período entre novembro/2017 a maio/2018. As atividades presenciais foram realizadas nos meses de março, abril e maio. A proposta do Ministério da Educação era de que cada um dos 158 professores que recebessem a formação da UFFS *replicasse* essa formação para 25 professores das escolas do seu município, totalizando um efetivo de 3950 profissionais envolvidos direta e indiretamente na nossa formação. Especificamente no eixo da Pré-escola, constituímos três turmas, totalizando 62 professoras que *replicaram* a formação a aproximadamente 1.550 colegas nas escolas.

Além dos encontros presenciais, foram propostas atividades a distância a serem realizadas pelos participantes nos intervalos entre os encontros presenciais, tais como leituras, observações e relatos de processos vividos na escola onde atuam e produção de materiais. Já, para a realização dos encontros presenciais, houve a utilização de recursos variados, que são apresentados neste trabalho, por meio da descrição da trajetória formativa dos profissionais responsáveis pelo trabalho na Educação Infantil, especialmente na Pré-Escola. O objetivo é compartilhar o trabalho realizado nos encontros que discutiram o objetivo da Educação Infantil na perspectiva dos documentos oficiais do PNAIC e também nas normativas traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e sua revisão, que hoje orientam o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares dessa etapa.

1 Formação continuada de professores e(m) sua articulação com a universidade

A formação de professores é um tema de discussão constante tanto nas universidades quanto nas escolas. Por trás disso, há o pressuposto de que uma boa formação de professores está em sintonia com a qualificação do ensino. Por isso, busca-se qualificar o ensino a partir do investimento constante na formação dos profissionais. Tendo esta questão em vista, as novas políticas contemporâneas de formação, tal como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), investem nas parcerias com as universidades públicas para a profissionalização dos docentes por meio da oferta de cursos de formação continuada para aqueles que já atuam na área. Inicialmente é importante destacar que a formação continuada pode ser compreendida, numa visão objetiva, como o conjunto de cursos que a universidade oferece, tanto em nível de pós-graduação quanto de extensão, que tem por objetivo ampliar e atualizar os conhecimentos experienciados na ação docente e na formação inicial dos professores.

Durante as últimas décadas, a universidade brasileira, enquanto instituição social, científica e educativa, vem passando por grandes transformações, as quais impactam diretamente na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesse contexto, são muitos os enfoques de disputa e legitimidade em relação à formulação dessas propostas de desenvolvimento profissional, sendo, no campo educacional, maior ainda a responsabilidade social da universidade quanto a esta tarefa. Nesse cenário, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), que são concretizados através de projetos nomeados, muitas vezes, pelos próprios professores como treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem profissional.

Muitas dessas nomenclaturas dialogam com uma prática formativa de natureza tecnicista, conceitual, rigorosa e disciplinar, historicamente presente no bojo da instituição socialmente responsável pela formação profissional dos docentes, deixando a formação de professores ainda mais a serviço da meritocracia, da produtividade, do individualismo. Isso gera programas de formação continuada, que, muitas vezes, acabam se transformando em cursos aligeirados e compensatórios, os quais buscam apenas suprir lacunas da formação inicial e qualificar mão-de-obra no menor tempo possível. No entanto, considerando a

nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada – e, conseqüentemente, no foco das ações formativas – de uma concepção de certificação, atualização, conformação – para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 86).

Na direção dessa nova perspectiva é que estão voltadas políticas como o PNAIC, programa que demanda uma formação docente que ressalta a presença do compromisso com o desenvolvimento humano e social. Esta postura está ligada à diversidade e à equidade educacional (FORMICHELLA, 2014) e a um repensar o papel da educação na perpetuação das desigualdades na sociedade como um todo e, mais especificamente, àquelas inerentes à educação (MOROSINI, 2014). Com esse objetivo no horizonte, à universidade está sendo colocada a responsabilidade pública de produzir novos modelos teóricos de formação de professores com éthos social voltados à cidadania e à emancipação humana, e também na busca por aliar universidade e escola, teoria e prática. Nesta perspectiva, a defesa de que a escola não é para todos (elitista), precisa transmitir conhecimentos (conteudista) na perspectiva disciplinar, classificar, selecionar e excluir (positivista), funcionando como lócus da reprodução cultural e

mantenedora da mobilidade social, entra em conflito com conceitos-chave presentes nas recentes políticas educacionais, tais como cidadania e equidade educativa.

E esse é um desafio colocado tanto às atuais políticas democratizantes quanto às políticas de formação inicial e continuada ofertadas pelas universidades, especialmente as públicas, aos professores da Educação Básica. Outros obstáculos estão aliados às pressões internacionais em relação às políticas educacionais (avaliações externas, metas, rankings) e também à tensão entre os contextos coexistentes e atuantes na formação docente (tradicional, neoliberal e emancipatório). Mesmo com todas essas questões, para realizar tal tarefa o governo alia-se à universidade, como instituição formadora, com o intuito de que ela, como produtora de conhecimento, oportunize um trabalho de formação continuada, de desenvolvimento profissional docente, que invista na construção de um outro paradigma educacional a partir de propostas que incentivem a participação ativa dos professores.

Para isso, esses profissionais da educação deverão ser considerados como os principais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem escolar, ou seja, urge fazer emergir compreensões de formação inicial e continuada que contemplem, muito além dos métodos e didáticas entre processos de ensino e de aprendizagem, uma ação pessoal, mas também coletiva, do aprender ao longo da vida. O PNAIC defende uma formação continuada na qual educadores possam buscar seus “desejos constantes de autoconhecimento com vistas à auto-realização, ao empoderamento docente e a uma elevação crítica de sua professoralidade” (ANTUNES; GUILHERME; SILVA, 2016, p. 3), (e)levando tais reflexões também às práticas de outros professores, aos processos participativos que envolvem a comunidade escolar e às formas de gestão e de organização dos espaços educativos onde exercem sua docência.

Em outras palavras, prioriza-se aqui uma formação continuada que oportunize aos professores refletir constantemente sobre seu trabalho, na busca do sentimento de que estão bem preparados e seguros (provisoriamente) de suas ações para que, assim, se invistam do papel de agentes de mudança do atual cenário educacional, especialmente, nesse estudo, aqueles responsáveis pelo trabalho nas nossas escolas de Educação Infantil.

2 A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tiveram como base quatro eixos de atuação, sendo eles: I) a oferta de formação continuada presencial para professores; II) o envio de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais às escolas brasileiras; III) a realização de avaliações sistemáticas; IV) a gestão, o controle social e a mobilização conjunta entre União, estados, municípios e Instituições Formadoras. (BRASIL, 2015)

Dentre esses eixos estruturantes, o PNAIC, nos anos de 2017 e 2018, privilegiou a Formação Continuada de Professores, destacando, em todos os seus documentos orientadores, o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente. O Caderno de Apresentação dessa política enfatiza o protagonismo docente ao definir que “(...) a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015, p.7).

Esse protagonismo ocorre porque, na proposta de formação continuada do PNAIC, o professor (re)pensa suas práticas, articula e mobiliza os conhecimentos teóricos com os desafios do seu fazer pedagógico, construindo autonomia. Nessa

articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, supera-se o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo, direcionando-se para uma formação com perspectiva reflexiva, “o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes”. (BRASIL, 2015, p.25)

Essa reflexão, pensada a partir da prática (trans)passada pela teoria e voltando à prática, será, na perspectiva da formação apresentada pelo PNAIC, muito mais significativa se ocorrer no coletivo, na troca com os pares, no debate sobre desafios semelhantes, sobre peculiaridades dos seus espaços escolares, das suas salas de aula, das crianças das suas turmas. Nessa perspectiva, a formação “(...) privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro”. (BRASIL, 2015, p.7)

Assim, as ações formativas do eixo Pré-escola foram organizadas com momentos formativos nos quais foi confrontado o que dizem os documentos estudados e o que vinha sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil participantes do PNAIC/UFFS, sempre articulando: teoria e prática; realidade e perspectivas de mudança; contexto histórico e atual da Educação Infantil.

Muitas políticas públicas contribuíram com a reestruturação do atual cenário educativo da Educação Infantil. Em uma ordem cronológica, podemos dar destaque à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), à Resolução CNE/CEB nº 5/2009, ao Parecer CNE/CEB nº20/2009, que fixa e revisa as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (primeiramente publicadas em 1999), e

também à Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Todas essas políticas reforçam a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ressaltando que possui singularidade e sentidos próprios e que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, ressalta, em sua meta número 1, a universalização do atendimento à Educação, até o ano de 2016, para as crianças de 4 e 5 anos, na etapa da Pré-escola, pois a Lei nº 12.796/2013 estabeleceu a obrigatoriedade da escolarização iniciar aos 4 anos de idade, bem como ampliar no mínimo em 50% o atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos até o final de vigência do plano. Ampliação esta que exige novos olhares, novos rumos e novos compromissos relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesta etapa, a fim de colaborar com a qualidade da educação na infância.

Neste contexto, necessitamos ajudar a construir um novo projeto educativo, fato esse destacado na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia. (BRASIL, 2009, p. 12)

Esta colocação evidencia o compromisso político da Educação Infantil com a formação das crianças e da sociedade, pois nossas escolhas refletem a formação proporcionada a cada sujeito que integra o projeto educativo da escola infantil. Neste intuito, o documento também reivindica três funções indissociáveis para as

creches e pré-escolas: a função social (acolher, educar e cuidar das crianças), a função política (contribuir para que as crianças usufruam de seus direitos sociais e políticos de participação) e a função pedagógica (convivência e ampliação de saberes) (BRASIL, 2009).

Enquanto Universidade, temos consciência de nossa responsabilidade para com a formação desses *novos* educadores. Chamamos de *novos* pelo fato da necessidade de estarem abertos à mudança, de tomarem consciência do seu papel na educação das crianças. Uma educação emancipadora, atenta, crítica, ética, respeitosa e aberta ao inusitado, ao novo, à vida cotidiana. Aprender não pode mais ser considerado como uma ação transmissiva ou reprodutiva. Aprender é um processo de construção contínua, que exige reciprocidade e parceiros competentes, exige educadores “poderosos” para trabalhar com crianças “igualmente poderosas” (RINALDI, 2012): uma das premissas de destaque da formação continuada na área.

3 Ações formativas com as professoras da pré-escola no PNAIC/UFFS

A formação teórico-prática do PNAIC – Pré-escola foi desenvolvida por meio de propostas que envolveram contação de histórias, brincadeiras cantadas, leituras, escritas individuais e coletivas, palestras, rodas e conversas, seminários, organização de espaços brincantes, seleção de materiais, entre outras ações baseadas no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e sua revisão (BRASIL, 2009) e de nove cadernos do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 2013 e 2015, como resultado de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG.

O objetivo das ações do PNAIC – eixo Pré-escola foi baseado no princípio do reconhecimento da cultura infantil como parte essencial da (re)configuração do

trabalho pedagógico na Educação Infantil, por isso tínhamos como compromisso romper com a ideia social, ainda muito presente no contexto escolar, de que a Educação Infantil tem como função a preparação para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Deste modo, no primeiro encontro de formação, as discussões se centraram na premissa da criança como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento educativo (BRASIL, 2009), na Pedagogia da Infância como gênese da ação educativa (MALAGUZZI, 2001; PINTO; SARMENTO, 1997; RINALDI, 2012) e na organização dos pressupostos de uma nova configuração da docência na Educação Infantil. Essas temáticas objetivaram que os docentes pudessem também se (re)aproximar da sua criança interior, a fim de perceber que a infância vivida, muitas vezes, orienta nosso modo de ver e se aproximar das crianças como profissional, afinal: “A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos” (BARBOSA, 2009, p. 32).

Assim, no primeiro encontro formativo, cada professor foi desafiado a trazer uma fotografia sua de quando era criança e um objeto que remetesse a uma lembrança de sua infância. Foram momentos para recordar, chorar, rir, reconhecer-se no outro, perceber semelhanças e diferenças, voltar ao tempo e “acordar” a criança interior de cada um. Essa roda de conversa e reflexão também permitiu pensar no modo como as infâncias estão sendo vividas hoje pelas crianças nas escolas de Educação Infantil: Que marcas estão sendo construídas? O que entusiasma as crianças? E o trabalho docente? Que descobertas estão sendo possibilitadas? Com o que as crianças têm se encantado?

Julgamos que sem sensibilizar o docente, sem encontrar o entusiasmo que move a profissão, poderíamos correr o risco de não haver tanto engajamento e envolvimento com o processo formativo desenvolvido, principalmente pelo curto

tempo de duração das formações do PNAIC. Além disso, ao *replicarem* as ações formativas, seria possível mobilizarem mais colegas e escolas a refletirem sobre o respeito às culturas infantis.

No segundo encontro de formação, as temáticas de estudo do grupo foram o currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a relação intrínseca entre observação, documentação pedagógica, planejamento e avaliação (KRAMER; BARBOSA, 2016) e a organização de espaços e materiais. O currículo, concebido como uma articulação das experiências das crianças com os saberes construídos socialmente (BRASIL, 2009), salienta a necessidade e a importância da observação atenta e sensível das crianças, pois como poder desenvolver tal articulação sem saber o que as crianças manifestam como desejos e saberes?

Observar as crianças, perceber seus desejos, suas curiosidades, seu modo de interagir e se apropriar do mundo, só é possível estando com elas (BRASIL, 2009; RINALDI, 2012). Tratar as crianças de forma séria e respeitosa é concebê-las como sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2009). Por isso as ações formativas estiveram voltadas ao estudo de um novo desenho curricular na escola da infância, que se organiza a partir da escuta, da sensibilidade, da documentação do que se vive. Os registros desta escuta vão ajudar a desenhar os caminhos do planejamento, além de orientar a avaliação das ações desenvolvidas e da aprendizagem das crianças, por isso acreditamos na relação intrínseca entre observar, documentar, planejar e avaliar (KRAMER; BARBOSA, 2016).

Conforme as DCNEI, as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2009), afinal brincar é linguagem infantil de apropriação do mundo, atividade que potencializa a criança para se apropriar, aprender e interagir. Numa base epistemológica contextual e relacional, interagir é premissa para aprender, pois é na relação com o outro, com o meio, com os materiais que aprendemos e nós desenvolvemos, por isso é essencial organizar

espaços, prever materiais e planejar com intencionalidade as experiências educativas que serão proporcionadas as crianças.

Ler, escrever, brincar e interagir fizeram parte dos temas do último encontro de formação, que voltou a discutir a função da Educação Infantil longe dos pressupostos de preparação para a alfabetização. Ler e escrever são ações inerentes da condição humana de se comunicar e estão presentes desde muito cedo na vida das crianças, de modo que a escola precisa aproximar esses contextos (reais) das brincadeiras e das situações de interação pedagógica. De que modo? Organizando espaços e materiais que permitam às crianças brincar com a linguagem escrita, como, por exemplo, mercado, escritório, farmácia, casinha, leitura, desenhos, enfim, organizando situações e contextos reais, com materiais de uso do cotidiano (como calculadoras, blocos de anotações, papéis em geral, cadernos, lápis, canetas, régua, livros, panfletos, etc.) em que as crianças possam fazer uso da leitura e escrita de maneira significativa, aprendendo sobre seu uso e função social. Considerando todas essas questões, as professoras participantes do PNAIC foram postas a pensar em propostas que pudessem ser organizadas com as crianças, de modo a respeitar as culturas infantis, o conceito de currículo e a função social, política e pedagógica da etapa, sempre efetivando a relação entre teoria e prática educativa.

Considerações finais

Afirma-se aqui o compromisso de professores da Educação Infantil, no PNAIC representados pelas professoras da Pré-Escola, na luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças a uma educação de qualidade que, não sendo preparatória para o Ensino Fundamental, colabore na construção de um currículo mais sensível e perceptivo às infâncias.

Refletimos que a formação continuada, a partir do PNAIC – eixo Pré-escola, oportunizou para as professoras um momento (auto)formativo (NÓVOA, 1992) na medida em que refletiram sobre suas próprias práticas no cotidiano da Educação Infantil, ao serem ouvidas, indagadas e provocadas a construir seu próprio caminho formativo. Outros olhares e caminhos foram possíveis nesses encontros e o processo de ressignificar a docência na Educação Infantil foi sendo estabelecido, dando sentido às experiências vividas no programa.

As temáticas estudadas no Programa também puderam contribuir para repensarmos a formação inicial universitária, principalmente em nosso curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS Campus Erechim, a fim de colaborar na construção de uma nova proposta educativa para as escolas de Educação Infantil. Essa articulação entre formação inicial e continuada pode impactar significativamente na trajetória de constituição de uma docência que respeite as crianças como centro do processo educativo (BRASIL, 2009), evidenciando o que as atuais normativas e políticas da área trazem como pressupostos.

Nas ações formativas da UFFS, podemos perceber que, apesar da brevidade da participação dos professores da Pré-escola dentro do programa (e também do programa como um todo), o PNAIC realmente contribuiu com a formação dos professores, desconstruindo paradigmas, refletindo sobre a docência, sobre o currículo instituído e idealizado, além de trazer novas perspectivas de ações pedagógicas. Porém, para que a formação continuada realmente se efetive, acreditamos que é necessário que políticas como essa tenham continuidade e permanência no contexto educacional, o que não se efetivou no PNAIC, principalmente na inserção da Pré-escola, que contou com uma formação aligeirada e pontual, diferente dos anos iniciais, que já estavam no Programa desde 2012.

Infelizmente percebemos que muitos programas acabam sendo ações governamentais pontuais e partidárias, de modo que, a cada troca de governo,

trocam-se também as prioridades políticas, o que desfaz a continuidade de ações, principalmente de ações de qualidade como este programa. Nosso desejo é que realmente possamos efetivar um *pacto* enquanto nação: a prioridade da educação. E, nesta prioridade, incluir a formação de professores, pois, como apontam as DCNEI, o processo educacional não é apenas uma escolha entre modelos de vida, mas, principalmente, é uma decisão política em relação à constituição e ao futuro de uma sociedade. Que sociedade desejamos construir?

Referências

ANTUNES, D. D.; GUILHERME, A. A.; SILVA, L. R. Educação continuada na docência: concepções, avanços e desafios na perspectiva de Bourdieu e Gurze'ev. **Anais da ANPESul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DENISE-DALPIAZ-ANTUNES-ALEXANDRE-ANSELMO-GUILHERME-LUCAS-RECH-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FORMICHELLA, M. Índice de inequidad educativa básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 22, n. 1, jan. 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Rosa Sensat/Octaedro, 2001.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul./2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Eds.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de Professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n.42, p. 72-89, jan-abr. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304446369_O_cenario_global_e_as_implicacoes_para_a_formacao_continuada_de_prof>. Acesso em: 28 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

Cristiane Aparecida da Rosa Rossi*

Resumo: Considerada como sendo intrínseca ao desenvolvimento da prática educativa, o estudo da didática, há tempos, vem instigando os profissionais da educação a buscarem respostas às inquietudes, que envolvem o processo educativo, tais como: em que consiste? Para que serve? Qual a importância da didática para a prática educativa? Ao analisarmos a disciplina mencionada sob o ponto de vista formal, encarando-a apenas como métodos e técnicas de ensino de disciplinas, deixamos de compreendê-la como estando vinculada ao contexto sócio-histórico, ou seja, integrada aos determinantes que direcionam a prática social. No presente estudo, objetivamos analisar a importância da metodologia referida na educação superior, a partir de sua constituição, refletindo sobre a relevância da seleção de materiais educativos, assim como dos conteúdos de ensino, para o exercício da formação docente, bem como para o desenrolar da prática educativa, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica para fundamentar nossa pesquisa.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Didática. Ensino superior.

THE DIDACTIC AND COLLEGE EDUCATION

Abstract: Essential for the development of educational practice, the study of teaching long time ago has instigating education professionals to seek answers to the concerns involving the educational process, such as: what is the teaching? What is it for? What is the importance of teaching for educational practice? By analyzing teaching under the formal point of view, looking at only how methods

* Doutora e mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER), Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: cristianerossi@yahoo.com.br

and techniques of teaching subjects, we fail to understand it linked to historical and social context, in other words, integrated into the social determinants that guide this practice. In this study, we intend to examine more closely the teaching in college education from its constitution, reflecting on the relevance in the selection of teaching material and teaching contents, the elements that constitute the didactic and teaching in college education and its relationship with didactic. Therefore, we use the literature to substantiate our search. The aim of this study is to emphasize the importance of teaching discipline to the exercise of teacher training and the development of educational practice.

Keyword: Teaching. Educational Practices. College Education.

Introdução

Educação e didática constituem temas instigantes, aguçadores do interesse de todos os educadores, uma vez que o seria do professor se não possuísse didática? Poderíamos afirmar que o docente universitário, mesmo possuindo um vasto conhecimento em sua área de atuação, poderá ser considerado um bom professor se não souber transmitir o conhecimento? Essas e outras indagações acompanham os educadores ao longo de sua jornada acadêmica, em busca de respostas que atendam às exigências necessárias à realização de um bom trabalho em sala de aula.

A necessidade de criar uma maneira de transmitir os conhecimentos desenvolvidos com o tempo, assim como o domínio sobre a natureza fez com que a humanidade desenvolvesse estratégias de ensinar, bem como de transmitir as experiências adquiridas às novas gerações, sendo esse conhecimento aperfeiçoado continuamente, na medida em que a vida social se torna mais complexa, aumentando as funções decorrentes do desenvolvimento da sociedade.

Segundo NÉRICI (1967, p. 09): “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível, sem mistificações

nem deformações, em sentido de aceitação social”. Dessa forma, podemos perceber o quão importante é a atuação do professor para a formação do indivíduo, sua constituição moral e sua integração à vida em sociedade.

Ao longo deste estudo, pretendemos atestar a relevância da didática para a formação do professor, assim como para o exercício das práticas docentes nas instituições de ensino superior.

Para tanto, dividiremos o trabalho em tópicos que discorrerão sobre a educação de um modo geral; as universidades e a educação superior de um modo particular, sendo o último tópico dedicado ao estudo da profissão docente no ensino superior, bem como sua relação com a didática.

1 Educação

A institucionalização da educação surge em decorrência da necessidade de transmitir-se de uma geração a outra os conhecimentos acumulados ao longo do tempo. De acordo com Aranha (1996, p. 15):

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

No entanto, o processo de educar não acontece de modo uniforme. Nas sociedades tribais, inicialmente a transmissão da cultura era feita pelos adultos em direção a todos os indivíduos. Com o passar do tempo nas sociedades

complexas, a educação acabou assumindo um caráter elitista, diferenciando a camada intelectual dos trabalhadores braçais.

De maneira geral, essa dicotomia na forma de educar, acaba interferindo na divisão da sociedade, que distribui desigualmente os bens culturais, fazendo com que a escola intensifique ao invés de diminuir as desigualdades sociais. Para Aranha (1996, p. 16):

Essas considerações nos advertem de que o fenômeno educacional não pode ser definido como neutro, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais do seu tempo. A escola não é uma ilha, mas faz parte do mundo, e nesse sentido reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar esse fato é permitir que a escola permaneça a serviço do status que, deixando de se tornar um possível instrumento de transformação.

Em relação ao sentido que a educação assume, com seus valores e finalidades, Luckesi (1994, p. 37) afirma que existem três grupos de entendimento em torno do sentido do que é a educação. De acordo com o autor:

Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a sociedade, a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade.

De modo geral, compreende-se que a educação possui o importante papel de perpetuar às sociedades vindouras o conhecimento adquirido e acumulado ao longo do tempo, de forma que cada geração se aproprie dos saberes e das

“formas de comportamento” existentes, sem a necessidade, de defrontar-se com os mesmos problemas enfrentados por outras gerações (NÉRICI, 1967, p. 09).

2 As universidades e a educação superior

As universidades são instituições sociais, relativamente autônomas, cujo princípio básico consiste na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre as visões globais que temos da universidade, podemos perceber que: “Existem aqueles que vêem a universidade como o lugar historicamente apropriado para a criação e a divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam” (WANDERLEY, 1983, p. 09), enquanto:

Há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes (WANDERLEY, 1983, p. 09).

De maneira geral, às universidades, cabe desempenhar atividades que possuam compromisso social, podendo servir aos interesses da classe dominante, como tornar possível a transformação social, sendo que em relação às finalidades da universidade, “desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com insistência” (WANDERLEY, 1993, p. 37). Com o tempo e as novas exigências produzidas pelas transformações históricas e pelas inovações surgidas no âmago da sociedade, as instituições de ensino superior se viram obrigadas a dar ênfase ao desenvolvimento da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de novos saberes. A definição do ensino como “meta fundamental” da universidade surge em

decorrência da necessidade de “cultivo e difusão” (IDEM, 1993, p. 38) dos novos conhecimentos, consolidando-se a necessidade da integração entre ensino e pesquisa. Para Wanderley:

Assim, as universidades de todo o mundo foram buscando articular o ensino com a pesquisa, e sem sombras de dúvidas, naqueles onde recursos substanciais foram concedidos à pesquisa, houve um crescimento seguro e o aprendizado científico avançou. Naqueles onde há carência de pesquisa ou ela é restrita, tende-se a copiar o que se produziu fora, tende-se a permanecer atrelado ao repetitivo, ao comodismo, à não-renovação.

Além da finalidade em formar profissionais para atuarem nas diversas áreas de base técnica, científica ou cultural, as instituições de ensino superior têm a preocupação de estender os serviços que prestam à comunidade em geral, processo a que se denomina de extensão universitária.

3 Didática

Diferentemente do que se supunha em outros momentos da história, a definição de didática vai muito além do simples conceito de técnica ou arte de ensinar. No processo educativo, estão presentes elementos complexos como: professores e alunos, objetivos e métodos, projeto político, demandas externas para a formação educacional, entre outros. Estando compreendida dentre os ramos de conhecimentos pedagógicos, a didática possui um relevante papel para a formação do profissional docente, sendo que, de acordo com Libaneo (1994, p. 16):

Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre

sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Dentre o conjunto de conhecimentos necessários para a formação teórica, bem como prática do docente, a didática representa a articulação de diversas atividades, cujo fim se constitui na realização do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Libaneo (IBIDEM):

Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais específicos.

Em relação à prática educativa, podemos dizer que esta é uma prática consciente, planejada e com propósitos intencionais, não se apresentando desprovida de planejamento nem de objetivo a serem alcançados: “A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais (LIBANEO, 1994, p. 24)

Libaneo (p. 25) considera que: “A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia”, uma vez que se trata da disciplina, que se dedica a estudar os fundamentos, condições e modos em que ocorre o ensino e a instrução:

A ela [à didática] cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (p. 25-26).

Objetivando facilitar a ação didática do professor, Martins (1985, p. 198) cita o “aspecto pessoal, a organização, a pontualidade e o equilíbrio psicológico” como sendo fatores relevantes, devendo constituir moldes à ação didática. Para o autor, a aula é o momento culminante do trabalho do docente, devendo ser interessante, estando relacionada à aplicação na prática dos alunos.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os conteúdos de ensino correspondem a um determinado objetivo político. Isso ocorre à medida que os conteúdos são selecionados de acordo com o contexto político e as tendências pedagógicas vigentes em cada período histórico. Em outras palavras, os conteúdos de ensino são selecionados para serem assimilados pelos alunos, favorecendo a aquisição dos conhecimentos necessários à atuação laboral, em conformidade com as demandas da sociedade em que vivem.

3.1 Os elementos que constituem a didática

Objetivando garantir o bom andamento da prática docente, a didática “servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita” (LUCKESI, 1994, p. 163). Ou seja, constituem a didática, no mínimo, três elementos fundamentais: o planejamento, a execução, bem como a avaliação, representando o caminho necessário para que a teoria pedagógica se converta em prática pedagógica.

O planejamento segundo Luckesi (1994, p. 168) “é uma ação política, é um processo de tomada de decisões para a ação, frente a entendimentos político-filosóficos do mundo e da realidade”. Isso significa que o planejamento não se trata de uma ação meramente formal. Para Libaneo (1994, p. 21):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos,

quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

De acordo com Piletti (1984, p. 65-69), dentre os componentes básicos do planejamento de ensino pode-se citar:

- a) Objetivos: significam os resultados que se pretende chegar;
- b) Conteúdos: consiste na “organização do conhecimento em si”, servindo de instrumento para a consecução dos objetivos;
- c) Procedimentos de ensino: são as ações, técnicas ou procedimentos adotados pelo professor para possibilitar ao aluno a modificação de sua conduta, de acordo com os objetivos a serem alcançados;
- d) Avaliação: processo pelo qual se verifica a quantidade e a qualidade dos resultados alcançados em relação aos objetivos propostos.

3.2 A constituição da didática no ensino superior brasileiro

A história da constituição da didática no ensino superior brasileiro tem início com a criação das Faculdades de Filosofia, nos anos de 1930. Anteriormente a esse período “inexistia, no Brasil, a formação de professores em nível superior” (GARCIA, 1994, p. 39).

Os primeiros cursos superiores não pertencentes à área teológica foram criados no século XIX, durante a presença da corte real no Brasil. As primeiras faculdades eram reservadas às profissões liberais “como direito, medicina, engenharia e artes” (GARCIA, 1994, p. 39). As demais profissões eram exercidas por intermédio do autodidatismo.

Os debates na área educacional começam a surgir no início do século XX, quando os acontecimentos nos planos econômicos, políticos e sociais passaram a repercutir no cenário educacional do período:

É somente com as transformações econômico-sociais e políticas que têm como palco a sociedade brasileira dos anos 20 e 30 que se presencia toda uma série de iniciativas no campo educacional, seja da política oficial ou da própria sociedade civil, que vão ensejar não só a ampliação e a organização do sistema de ensino em todos os níveis como também crescente especialização da tarefa pedagógica (GARCIA, 1994, p. 40).

Dessa forma, em meio às discussões no campo educacional do início do século XX, surgem as primeiras indagações “em torno de uma concepção de universidade e da organização do ensino superior, questionando-se o caráter pragmatista e fragmentário desse nível de ensino até então” (GARCIA, 1994, p. 42). As Faculdades de Filosofia surgem no intento de representar o “verdadeiro espírito universitário” (Idem, p. 43), visto que o ensino superior até aquele momento e reformado por instituições isoladas, destinadas em sua maioria ao preparo para o exercício das profissões liberais:

Assim, as Faculdades de Filosofia são pensadas para ser o celeiro de uma elite intelectual que seria a responsável pela superação do atraso, da ignorância, e por levar adiante a modernização da sociedade brasileira conforme o projeto liberal: sem grandes conflitos ou a ameaça de transformações sociais mais radicais como o então recente exemplo russo de 1917 (GARCIA, 1994, p. 43).

A Faculdade Nacional de Filosofia criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 passa a representar o modelo de organização para que instituições afins devessem adaptar-se. A organização da Faculdade Nacional de Filosofia

compreendia quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, correspondendo cada seção a um ou mais cursos; e uma seção de didática com duração de um ano. Depois de cursar três anos nos cursos de alguma das seções elementares, o aluno se tornaria Bacharel; podendo matricular-se no curso de didática, e assim receberia o diploma de Licenciado:

Foi dessa forma instituída a didática, em forma ao mesmo tempo de curso e de disciplina, neste último caso como conteúdo de ensino obrigatório nos currículos de formação de professores em nível superior. É importante destacar que nesse momento, na estrutura das Faculdades de Filosofia, a didática geral e as didáticas especiais constituem uma única cadeira – ou um único campo de estudos – não havendo propriamente uma diferenciação dos seus conteúdos ou da natureza do seu ensino para as diferentes áreas do conteúdo (GARCIA, 1994, p. 47).

Inicialmente, a didática é instituída em forma de curso e de disciplina, reunindo em uma mesma cadeira a didática geral e a especial, sem que houvesse uma diferenciação entre as duas disciplinas pedagógicas. A partir dos anos 50 e 60, o ensino da didática passa a sofrer especialização pelas diferentes áreas de conteúdo.

Entre o final da década de 1950 e durante os anos 60, houve a consolidação do campo da didática nas Faculdades de Filosofia. Com a Reforma Universitária de 1968, ocorre o desmembramento das Faculdades de Filosofia, originando as atuais Faculdades de Educação, que assumiram a responsabilidade sob a formação pedagógica do docente em nível superior.

4 A profissão docente no ensino superior e sua relação com a didática

Pelo que vimos até aqui, percebemos que a tarefa do professor não se resume à mera exposição de conteúdos, uma vez que o importante papel do

educador consiste em promover a realização de uma prática de transformação social dos educandos, proporcionando aos alunos. o acesso a conhecimentos acumulados, bem como sistematizados no decorrer da história.

O ato de ensinar trata-se de uma prática social que possui uma complexidade que não se restringe ao espaço escolar, uma vez que o ensino enquanto prática social tem como sujeitos principais o professor e o aluno em constante diálogo com outros campos do saber, de maneira inter e multidisciplinar. De acordo com Masetto (1998, p. 14):

As faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atividades e valores.

Diz-se que o exercício da docência no ensino superior exige o desenvolvimento de certas habilidades, assegurando à atividade maior grau de profissionalismo. De acordo com Masetto (1998, p. 19; 20-23), dentre estas habilidades, citam-se:

- a) Competência em uma determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica;
- b) Exercício da dimensão política.

Ainda em relação à identidade da profissão docente na educação superior, pode-se dizer que muitos professores assumem com paixão o exercício do magistério superior sem, contudo, conseguirem obter, em diversas oportunidades, a realização máxima da atividade docente, ou seja, o aprendizado do aluno:

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram com os alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 279).

Dessa forma, podemos perceber que a profissão docente, assim como qualquer outra profissão exige preparo, e que a compreensão do significado que o ato educativo assume para as práticas sociais, bem como suas relações com os diversos campos de conhecimento tornam o exercício da atividade docente cada vez mais instigante.

Considerações finais

De acordo com o que percebemos ao longo deste trabalho, o estudo da didática torna-se indispensável para a compreensão, assim como o desenrolar da prática docente, uma vez que o questionamento sobre a melhor forma de ensinar, bem como transmitir aos semelhantes o conhecimento acumulado da história faz parte das preocupações humanas desde o momento em que o ser humano buscou uma maneira adequada de ensinar alguém.

Além de indicar as falhas do processo educativo, a didática constrói ações significativas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, não podendo ser compreendida unicamente como sendo um conjunto de regras formais, isentas de relação com a prática social. Indissociável à ação docente, a didática representa a principal disciplina a orientar a prática educativa, uma vez que imbrica diversas atividades como o planejamento, os procedimentos de ensino e a avaliação, outorgando significado à prática educativa no momento em que o processo de aprendizagem encontra lugar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas, SP: 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

MASETTO, Marcos (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

_____, Imídeo G. **Você e a educação**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo Anastasiou. **Docência no ensino superior volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

INFOGRÁFICOS COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Graziela Frainer Knoll*

Resumo: Trabalhar em sala de aula com imagens e textos escritos requer questões de significação que estão relacionadas ao modo de organização dos textos e de composição das mensagens. O objetivo deste trabalho é demonstrar o uso de infográficos como objeto de aprendizagem no ensino superior, a fim de compreender sua importância. Para tanto, foi descrita uma atividade de ensino em que foram produzidos infográficos por uma turma de alunos de nível superior, do curso de Comunicação, com foco nas formas de organização dos infográficos em termos de tipos, segundo a perspectiva de *design*. O aporte teórico do trabalho inclui conceitos do design instrucional, segundo Filatro (2008), e da teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), por fornecerem subsídios para a análise e compreensão de textos multimodais.

Palavras-chave: Ensino. Objeto de aprendizagem. Infográfico.

INFOGRAPHICS AS AN OBJECT OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Abstract: Working in the classroom with images and written texts requires questions of significance that are related to the way the texts are organized and the composition of the messages. The objective of this work is to demonstrate the use of infographic as an object of learning in higher education in order to understand its importance. To that end, a teaching activity was described in which infographics were produced by a class of higher education students, of the Communication course, focusing on the forms of organization of infographics in terms of types, according to the design perspective. According to Filatro (2008) and Kress and van Leeuwen's (2006) multimodality theory, the theoretical contribution

* Doutora em Linguística; Professora; Universidade Franciscana (UFN). E-mail: grazi.fknoll@gmail.com

of the work includes concepts of instructional design, as they provide support for the analysis and understanding of multimodal texts.

Keyword: Teaching. Learning object. Infographic.

Introdução

No ensino e aprendizagem, ao trabalhar com imagens e textos escritos, entram em foco questões de significação que estão relacionadas ao modo de organização dos textos e de composição das mensagens. Por esse motivo, enfatiza-se a importância da multimodalidade, característica dos textos que reúnem dois ou mais códigos sígnicos, como palavras e imagens (KRESS; Van LEEUWEN, 2006), pois é, cada vez mais, oportuno compreender e saber utilizar a verbo-visualidade dessas composições, como nas atividades que envolvem infográficos.

O infográfico é uma criação gráfica que faz uso de recursos visuais (imagéticos) combinados com textos curtos, com a finalidade de apresentar, demonstrar ou explicar informações (RABAÇA; BARBOSA, 2002). Conforme Teixeira (2007), esse gênero textual pode ser utilizado para substituir textos ou até mesmo fotografias, e assim, explicar informações de maneira mais clara e objetiva, quando somente o texto verbal não seria suficiente. Segundo a autora, um infográfico deve ser composto por meio de quatro elementos principais: título, texto de entrada com informações gerais, indicação de fontes e assinatura; além de diversos recursos visuais, como fotografias, tabelas, mapas e ilustrações. Isso permite que o infográfico transmita a informação completa favorecendo a compreensão de algo sem que texto ou imagem se sobressaia perante o outro.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é demonstrar o uso de infográficos como objeto de aprendizagem no ensino superior, a fim de compreender sua importância. Para tanto, foi descrita uma atividade de ensino em que foram

produzidos infográficos por uma turma de alunos de nível superior, do curso de Comunicação, com foco nas formas de organização dos infográficos em termos de tipos, segundo a perspectiva de *design*. O aporte teórico do trabalho inclui conceitos do design instrucional, segundo Filatro (2008), e da teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), por fornecerem subsídios para a análise e compreensão de textos multimodais. O trabalho é de abordagem qualitativa e método descritivo, e foram incluídos na análise descritiva oito infográficos produzidos por alunos em nível de graduação, em um curso de Comunicação no interior do Estado do Rio Grande do Sul, aplicados pela professora-pesquisadora como atividade de ensino. Na sequência do trabalho, são abordados os conceitos fundamentais da pesquisa e, após, é feita a descrição dos infográficos como objeto de aprendizagem, com as reflexões finais do estudo.

1 Design instrucional e infográficos: conceitos e classificação

O design instrucional é, segundo Filatro (2008, p. 4), “a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas”. Dessa forma, seu propósito é propor ferramentas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem por meio de soluções educacionais planejadas e cuidadosamente elaboradas e aplicadas. A autora explica que há uma particularidade importante, referente ao processo de design instrucional, que envolve cinco fases: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação das soluções educacionais. Em suma, trata-se de pensar, elaborar e avaliar as ações (conteúdos, técnicas e atividades) realizadas.

Em uma perspectiva de design instrucional contextualizado, em que se “busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática, usando para isso

ferramentas características da Web 2.0” (FILATRO, 2008, p. 20), os conteúdos e as atividades de estudo, ainda que estejam programadas, são readaptadas conforme o processo de aprendizagem. Além disso, essas ações são vistas inseridas em um contexto em que os alunos se relacionam com outras redes de pessoas e com o mundo, o que abrange os diferentes usos das tecnologias digitais. Considerando o contexto de professores e alunos inseridos na era digital, os textos utilizados no ensino superior ainda são, em grande parte, centrados na modalidade escrita de linguagem, como livros e artigos científicos. Nesse sentido, torna-se urgente a necessidade de observar as multimodalidades que estão disponíveis para a produção de novos objetos de aprendizagem e atividades de estudo.

A multimodalidade é definida por Kress e van Leeuwen (2006) como a característica dos textos que utilizam mais de um código semiótico, tais como palavras e imagens (estáticas ou em movimento). Já para Filatro (2008), a multimídia corresponde ao conceito de multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), ou seja, é a característica da informação apresentada em dois ou mais sistemas. Para a autora, uma vantagem da multimídia é que “são ativados dois sistemas de processamento, e a capacidade da memória de trabalho é estendida” (FILATRO, 2008, p. 74). Dessa maneira, como recurso de ensino-aprendizagem, o conteúdo armazenado em dois sistemas diferentes tende a ser mais facilmente apreendido e fixado na memória do que os abordados somente por um sistema.

Um infográfico é, portanto, uma criação gráfica multimodal e multimídia. Nesse sentido, os infográficos podem ser classificados em estáticos, ou seja, quando não há movimento, ou elementos que se deslocam na superfície visível do material; ou dinâmicos, quando há movimento, ação, deslocamentos, acompanhados ou não por efeitos sonoros. Dessa classificação, derivam-se outras, pois na primeira categoria (estáticos), os gráficos podem ser dos seguintes tipos: (a) Ilustração – representação visual feita à mão ou com *softwares* gráficos

ou, ainda, com o auxílio de ambos; (b) Fotografia – imagem capturada com o uso de câmera analógica ou digital, ou ainda imagem de captura de tela do computador ou de dispositivo móvel; (c) Modelagem – reprodução feita por computador, com fidelidade elevada, de objetos do mundo físico (por exemplo, maquetes virtuais de edifícios e construções). Já na segunda categoria, os gráficos dinâmicos podem ser dos seguintes tipos: (a) Animação – série de imagens que simulam movimento; (b) Vídeo – Série de imagens que imprimem movimento ou deslocamento e que foram capturadas digitalmente; (c) Realidade virtual – inserção, no campo de visão do usuário, de imagens geralmente tridimensionais, que modificam o ambiente. É importante ressaltar que esses tipos de imagens, quanto à superfície, são escolhidos e determinados conforme as funções comunicacionais intencionadas. Por essa razão, conforme varia a função comunicacional que se tem em mente, variam os tipos de gráficos produzidos.

Nas definições propostas por Filatro (2008), gráfico decorativo não tem um propósito instrucional ou uma sólida conexão entre texto e imagem, pois se destina a uma função somente estética (por exemplo, a ilustração em uma capa de livro). O gráfico representacional representa pessoas, objetos ou ambientes (reais e virtuais) de modo realista, dando uma noção visual mais concreta do que figurativa do referente. O gráfico organizacional, por sua vez, bastante encontrado em apostilas, mostra relações qualitativas entre fatos, conceitos e princípios, alertando para uma sequência estrutural. Já o gráfico relacional transforma uma relação numérica em uma relação visual, exibindo conteúdo quantitativo. O gráfico transformacional mostra mudanças ao longo do tempo, como uma linha evolutiva, por exemplo. E o gráfico interpretativo é aquele destinado à representação visual de conceitos ou conteúdos abstratos ou simbólicos.

2 A atividade de ensino e descrição dos infográficos produzidos

Em uma aula de ensino superior em Comunicação, cujo conteúdo eram as redes sociais digitais, alunos se organizaram em grupos para produzir infográficos observando os seguintes aspectos: os infográficos deveriam abordar características de determinada rede social; os infográficos deveriam ser uma composição autoral, isto é, uma peça gráfica especificamente criada para a atividade. Os infográficos, definidos por sorteio, foram identificados por tema e legenda: Blog (C1), Snapchat (C2), Youtube (C3), Twitter (C4), WhatsApp (C5), Instagram (C6), Facebook (C7) e Pinterest (C8). A coleta das peças foi feita depois de sua publicação no Moodle, ambiente virtual de aprendizagem que serve de apoio *online* à disciplina presencial. Como categorias de análise, foram utilizadas as classificações dos infográficos quanto à superfície e às funções comunicacionais, conforme Filatro (2008).

Quadro 1 – Categorias analíticas

Tipos de gráficos quanto à superfície	Gráficos estáticos (ilustração, fotografia ou modelagem); Gráficos dinâmicos (animação, vídeo ou realidade virtual).
Tipos de gráficos quanto às funções comunicacionais	Gráficos decorativos; Gráficos representacionais; Gráficos organizacionais; Gráficos relacionais; Gráficos transformacionais; Gráficos interpretativos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Filatro (2008).

Os infográficos produzidos pelos estudantes classificam-se como multimodais, conforme o conceito proposto por Kress e van Leeuwen (2006), pois são textos que empregam, simultaneamente, duas linguagens ou dois códigos semióticos, a saber, o verbal (texto escrito) e o visual (imagem). Da mesma forma,

eles se encaixam no conceito de multimídia de Filatro (2008), referente ao uso simultâneo de dois sistemas: textos escritos e gráficos, como demonstra o exemplar C1, sobre *Blogs* (Figura 1).

Figura 1 – Infográfico C1



Fonte: Elaborado por alunos, publicado no *Moodle* da disciplina.

Quanto à análise da superfície, todos os infográficos são do tipo estático, ou seja, não há deslocamento de objetos ou movimentos na superfície do gráfico. Nesse sentido, o único deslocamento que ocorre é aquele empreendido pelo próprio usuário no momento da leitura do texto. O percurso de leitura de todas as peças segue o sentido da esquerda para a direita e de cima para baixo, o que tem relação com o contexto ocidental em que foram produzidos e compartilhados. Destaca-se, inclusive, que a maioria dos textos analisados tem uma verticalização proeminente, isto é, têm a altura maior do que a largura, o significa que, ao serem lidos na tela do computador, do *notebook* ou de dispositivos móveis – como *tablet* ou *smartphone* –, a maioria dos infográficos requer a rolagem da página de cima para baixo para que a informação seja apreendida. Já os gráficos seguintes são casos em que, além de haver a

verticalização do percurso de leitura, há a necessidade de *zoom* e de rolagem de cima para baixo simultaneamente, caso contrário o texto não pode ser lido ou compreendido, pois possuem grande diferença entre as medidas de altura e largura.

Figura 2 – Infográfico verticalizado



Fonte: Elaborado por alunos, publicado no *Moodle* da disciplina.

Considerando que os gráficos são estáticos, foram identificados os seguintes tipos de imagens: ilustração e fotografia. A ilustração está presente em todos os gráficos e, como exemplo, podem-se observar os diversos ícones simples na Figura 3.

Figura 3 – Infográfico C8 (esq.) e detalhe da peça (dir.)



Fonte: Elaborado por alunos, publicado no *Moodle* da disciplina.

Já a imagem do tipo fotografia refere-se a duas capturas de telas (*print screen*) do aplicativo *Whatsapp* e encontra-se no infográfico da Figura 2, ao trazer exemplos no aplicativo para divulgação de marcas, produtos ou serviços. Segundo Filatro (2008) explica, tais classificações quanto ao tipo da imagem utilizada podem ter relação com as funções comunicacionais pretendidas no texto. Assim, conforme a função comunicativa predominante, os gráficos podem ser de vários tipos (decorativos, representacionais, organizacionais, relacionais, transformacionais e interpretativos). Observou-se que, dentro de um mesmo infográfico, ocorrem diferentes tipos de gráficos conforme a função, e a exceção foi o infográfico sobre o *Snapchat*, em que somente se observaram gráficos do tipo decorativo, ou seja, as imagens (ilustrações) utilizadas possuem funções estritamente estéticas, função encontrada em todos os objetos de aprendizagem produzidos pelos alunos. Já os gráficos representacionais, em que a informação visual substitui uma informação verbal, pois é uma representação empregada no lugar de outra e com um forte vínculo com o referente (objeto do mundo físico), foram encontrados em menos da metade dos infográficos.

A análise demonstrou como os estudantes aprenderam a interagir com conteúdos, textos e gráficos, seja de forma sistemática, pelas práticas em aula, seja pelas interações espontâneas que têm com infográficos no cotidiano, principalmente nas redes sociais digitais. As representações visuais gráficas se classificam em diferentes tipos conforme a função que desempenham no texto e na interação. Há, ainda, infográficos em que predomina a função decorativa dos elementos visuais. Nesse caso, a explicação possível é que a informação encontrase centrada na linguagem verbal, com a síntese de ideias muito restritas ao código linguístico. Já nos infográficos em que se constataram ocorrências de outras funções comunicacionais, tais como representacionais, organizacionais, relacionais, transformacionais ou, ainda, interpretativas, houve uma exploração mais intensa das possibilidades de significação que a linguagem visual oferece. Os casos em que funções comunicacionais variadas coexistiram na mesma peça representam maiores habilidades na representação da informação mediante diferentes códigos semióticos, na terminologia de Kress e van Leeuwen (2006), ou sistemas multimídia, na terminologia de Filatro (2008).

Considerações finais

Constatou-se que os infográficos produzidos e compartilhados pelos alunos possuem diferentes formas de abordar os conteúdos. Entretanto, parecem muito mais efetivos aqueles infográficos que aplicam diferentes funções comunicacionais e tipos de gráficos, pois a leitura do texto deixa de ser linear e passa a ser complementada por recursos imagéticos que não são apenas decorativos (estéticos), mas significantes.

Salienta-se que os infográficos cujas funções comunicacionais não se restringiram à função decorativa (estética) ativam, potencialmente, a capacidade de memória de trabalho do estudante, pois agregam significados por meio de dois

sistemas de representação. Ao elaborar conteúdos e sistematizar informações por meio da produção de um recurso multimodal, é favorecida a aprendizagem, pois o aluno não fica restrito a práticas de cópia ou repetição de conceitos e definições: pelo contrário, a atividade de produção de um recurso multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006), ou multimídia (FILATRO, 2008), como o infográfico, requer habilidades de síntese e representação, além de uma atividade de planejamento visual. Além disso, o infográfico apresenta uma linguagem tão própria das tecnologias e dos dispositivos móveis, que trabalhar com esses textos como objeto de aprendizagem tornou-se atrativo do ponto de vista do aluno, já habituado à linguagem multimodal e multimídia dos infográficos.

Referências

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual Design**. 2.ed. London/New York: Routledge, 2006.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gilberto. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 2002.

VIII

Congresso
Internacional
de Educação



Direitos
Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO

