

Docência:

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

Volume 3

Ana Lúcia Pereira
Danilo Augusto Ferreira de Jesus
Francine Baranoski Pereira
Leila Inês Follmann Freire
(Organizadores)

DOCÊNCIA:

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR



Pedro & João
editores

COMISSÃO CIENTÍFICA AD HOC

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - UNINTER
Prof. Dr. Alfredo Moreira da Silva Júnior – UENP
Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza – UENP
Prof. Dr. Carlos Willians Jaques Moraes – UEPG
Prof. Dr. Edimar Brígido - UNICURITIBA/FAVI
Prof. Dr. Regis Clemente da Costa – SEED PR - UEPG (Prof. Colaborador)
Profa. Dra. Luciana Brito – UENP
Profa. Dra. Lucimar Araújo Braga – UEPG
Profa. Dra. Maria Cristina Müller – UEL
Profa. Dra. Mercia Miranda Vasconcellos – FANORPI
Profa. Dra. Roselaine Bolognesi- Faculdade Santa Lúcia.
Profa. Dra. Thamiris Christine Mendes- doutora em educação pela UEPG

Ana Lúcia Pereira
Danilo Augusto Ferreira de Jesuz
Francine Baranoski Pereira
Leila Inês Follmann Freire
(Organizadores)

DOCÊNCIA:

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

VOLUME 3



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Ana Lúcia Pereira; Danilo Augusto Ferreira de Jesus; Francine Baranoski Pereira; Leila Inês Follmann Freire (Organizadores)

Docência: processo do aprender e do ensinar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 313p.

ISBN 978-85-7993-829-0 [Impresso]
978-85-7993-830-6 [Ebook]

1. Exercício da Docência. 2. Processo do aprender. 3. Processo do ensinar.
4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 9 |
| Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez | |
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| Roselaine Bolognesi | |
| 1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO, CONSERVADORISMO E MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | 19 |
| Regis Clemente da Costa | |
| 2 PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO LÚDICO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS | 41 |
| Kelly Cristini Granzotto Werner Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald | |
| 3 DOCÊNCIA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS COMO (MEGA)FERRAMENTA EM LÍNGUA PORTUGUESA | 57 |
| Rosana Helena Nunes | |
| 4 REVISITANDO FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA | 77 |
| Fábio Antonio Gabriel Ana Lúcia Pereira Danilo Augusto Ferreira de Jesus | |
| 5 O PROCESSO DE ENSINO & APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI | 87 |
| Selson Garutti | |

| | |
|---|------------|
| 6 O ENSINO DA CIÊNCIA JURÍDICA: É TEMPO DE ENSINAR PARA A PESQUISA CIENTÍFICA A FIM DE PROMOVER A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 101 |
| Danieli Aparecida Cristina Leite Fernando de Brito Alves | |
| 7 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES | 113 |
| Gustavo Luiz Gava Mariana Haviaras | |
| 8 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER MEDIADO PELO ATIVISMO POLÍTICO DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO FORMATIVA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2015 E 2016 | 127 |
| Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin | |
| 9 A DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR E O PREDOMÍNIO DE PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM A CANÇÃO “JOÃO E MARIA”, DE CHICO BUARQUE E SIVUCA | 145 |
| Eduardo Gasperoni de Oliveira Fernanda Pereira da Silva | |
| 10 NOVAS PERSPECTIVAS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS EFEITOS DA BNCC NA ESCOLA | 165 |
| Fabiana Leifeld | |
| 11 APRENDENDO NÚMEROS INTEIROS POR MEIO DO ÁBACO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA | 183 |
| Marceli Behm Goulart Ana Lúcia Pereira | |

| | |
|---|------------|
| 12 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA | 201 |
| Rosangela Gasparim Kelly Cristine Placha Stival | |
| 13 A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 217 |
| Amanda Airez da Cruz Elisângela Moreira Gisele Cristiane da Silva | |
| 14 O ATO DE LER: UMA ABORDAGEM SISTEMÁTICA DA TEORIA DE MORTIMER ADLER | 229 |
| Sandra Eleine Romais Leonardi | |
| 15 ARTICULAÇÃO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS NO ÂMBITO DO PARFOR | 247 |
| Odilon Luiz Poli Suzi Laura da Cunha Teresa Machado da Silva Dill | |
| 16 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS UTILIZANDO JCLIC | 265 |
| Fernanda Mara Cruz | |
| 17 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES, ACOMPANHAMENTO E O DESAFIO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA | 287 |
| Juliana Telles Faria Suzuki João V. Hadich Ferreira | |
| SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 307 |

PREFÁCIO

O livro *Docência: Processo do aprender e do ensinar*, organizado por Ana Lúcia Pereira, Danilo Augusto Ferreira de Jesus, Francine Baranoski Pereira e Leila Inês Follmann Freire, que tenho a honra de prefaciá-lo, apresenta-se como uma obra escrita por muitas mãos, congregando discussões em torno de questões atuais no que se refere ao trabalho docente e aos processos de ensinar e aprender. O trabalho é uma temática notadamente relevante, sobretudo pela centralidade que ocupa na vida das pessoas. É uma atividade que dá sentido à vida profissional e representa a possibilidade de vínculos entre as pessoas. O trabalho torna-se relevante na e para a socialização do ser humano, sendo por seu intermédio que o indivíduo constitui suas relações sociais, almeja alcançar seus objetivos e suas realizações profissionais e pessoais. Por se tratar de uma construção histórica, permeada de subjetividades individuais e coletivas, torna-se indispensável para a construção da identidade de professores. O trabalho é, em si e por si, uma atividade vital que propicia não apenas a identificação de indivíduos, mas, também, que esses mesmos indivíduos se identifiquem nas atividades que realizam, ou seja, as relações que se estabelecem no trabalho docente refletem-se no processo do tornar-se professor. O trabalho, na realidade, destaca-se como elemento central, singular e de suma importância na vida de uma pessoa que ainda deve conviver com a globalização, com o avanço tecnológico, com a crise econômica e com as mudanças sociais que afetam a organização do trabalho na sociedade contemporânea, o que, por sua vez, interfere e demanda uma nova organização entre o trabalhador e seu trabalho. As mudanças sinalizam uma crise histórica, uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital, e, como expressa Mézaros, afeta a humanidade e exige, para a sobrevivência, mudanças fundamentais. Toda essa complexa multiplicidade de situações contribui para um mal-estar generalizado, e, no que concerne particularmente ao magistério, incide sob a forma de

declínio da imagem, tendo repercussões óbvias na condução pedagógica, na dimensão pessoal e profissional dos professores.

O trabalho docente preserva características intrinsecamente humanas, que se realizam em condições objetivas e subjetivas e têm, como objeto de trabalho, a formação e a emancipação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade; por essa razão, o professor é sujeito da escola e desempenha função primordial no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a característica subjetiva desse profissional, que trabalha com material humano, e que deve dispor de autonomia na condução dos processos de ensino. Por essas razões, não se prepara um professor de uma hora para outra, é preciso longa formação específica e imersão na escola, lócus do futuro trabalho, pois a escola possibilita a construção dos significados da docência que se desenvolvem em condições sociais únicas, porque o ser humano é único em suas características. É preciso valorizar os conhecimentos experienciais, advindos da articulação Universidade e escola, uma vez que a aprendizagem da docência ocorre a partir do momento em que o professor assume a função de Professor, adentra o espaço escolar, depara-se com a sala de aula, com os alunos e com as situações de enfrentamento. Por essa razão, a formação do professor deve ser um desafio para a escola, constituindo-se a instituição como um ambiente educativo a que impõe conjugar formação e trabalho em todas as suas ações, evidenciando, assim, um processo formativo permanente, encontrado no dia a dia dos professores e não em atividades ou projetos isolados.

Esta obra oportuniza uma reflexão acerca tanto das relações entre ensino e aprendizagem, quanto das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e, ainda, do enfrentamento dos papéis que aos professores tem sido instituído pelo Estado e pelas políticas educacionais atuais, especialmente em relação à perda de autonomia do professor no processo de aprendizagem.

É um desafio colocar um livro em diálogo com a comunidade científica, mas o livro de docência: “Processo do aprender e do ensinar” instiga o leitor a pensar e a repensar a profissão docente, quer por compreender o professor como sujeito da escola, como sujeito que desempenha papel estruturante do grupo, no lugar marcado no tempo e no espaço da escola, quer por defender que a profissão docente é repleta de singularidades, que demanda características

específicas em seu trabalho, pelo fato de ser intrinsecamente humana e se realizar em condições objetivas e subjetivas. Como bem define Nóvoa, a profissão professor possui especificidades únicas, e a discussão sobre a profissão docente perpassa pelos conhecimentos daquele que a exerce e pelo contexto no qual se constitui na sociedade, bem como pelas expectativas que se colocam sobre ele.

Por esse viés, os capítulos desta obra proporcionam oportunidade para discussões e reflexões nessa disputada arena de embate sobre o reconhecimento do trabalho do professor. Assim, ao finalizar este prefácio, agradeço o honroso convite, bem como a oportunidade privilegiada de dialogar com as investigações realizadas, reafirmando que esta obra resulta de uma instigante contribuição para a área educacional.

*Profa. Dra. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Doutora em Educação pela UEPG*

Apresentação

Com imensa satisfação tenho a honra de apresentar esta obra, cuja problemática central está em pensar a docência nas suas múltiplas possibilidades e desafios. Trata-se de pensar o processo do aprender e do ensinar no seu aspecto pedagógico, porém, o texto vai muito além, problematiza os aspectos políticos, sociais e culturais que perpassam as problemáticas educacionais.

Os textos que compõem a obra são apresentados em 17 capítulos e conduzem o leitor a uma imersão nas mais variadas problemáticas da educação atual, da gestão democrática a temas que abordam a formação docente, o ensino jurídico, o ensino de línguas estrangeiras, o ensino da matemática, o ensino de filosofia, alfabetização, o uso de tecnologias na educação e estágio supervisionado. O leitor, portanto, tem a oportunidade de conhecer os processos relacionados à aprendizagem e ao ensino a partir de problemáticas distintas, além de conhecer propostas pedagógicas pensadas à luz de teorias e técnicas diversas e desafios da atualidade. Destaco a ótima fundamentação teórica dos textos e a didática da exposição como elementos que perpassam todos os capítulos e conduzem a uma reflexão crítica sobre o quão complexo e desafiador é o processo do aprender e do ensinar.

O capítulo 1, intitulado “Gestão democrática da escola em tempos de neoliberalismo, conservadorismo e militarização da educação”, de Regis Clemente da Costa, apresenta uma instigante e crítica análise sobre a gestão democrática no contexto de avanço do neoliberalismo, conservadorismo e militarização de escolas públicas no Brasil. Trata-se de uma reflexão sobre democracia e educação a partir da legislação brasileira e a redefinição do papel do Estado com o avanço das políticas neoliberais privatizantes e como isso atinge a educação pública e os espaços de participação democrática. A problematização do texto se dá à luz da perspectiva teórica marxista, aponta para os limites e condições que buscam inviabilizar a emancipação humana – a exemplo dos ataques à democracia e à gestão democrática – e exalta o importante papel de resistência dos movimentos e entidades em prol da educação e valores democráticos.

O capítulo 2, nomeado “Produção e aplicação de material didático lúdico no ensino de Espanhol para fins específicos”, das autoras Kelly Cristini Granzotto Werner e Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald, problematiza, a partir da experiência docente das autoras, o ensino de espanhol para diferentes públicos e a questão do material didático. Trata-se de um relato de experiência docente a partir de um projeto voltado para o desenvolvimento de material didático lúdico para o ensino de espanhol técnico, no caso voltado para a área secretarial. O texto apresenta uma reflexão muito pertinente sobre o lúdico, os jogos pedagógicos e os seus usos no processo de aprendizagem e inspira a pensar na construção de práticas pedagógicas ativas e emancipadoras.

O capítulo 3, com o tema “Docência em cursos tecnológicos: gêneros orais e escritos como (MEGA) ferramenta em língua portuguesa”, da autora Rosana Helena Nunes, aborda o trabalho com gêneros orais e escritos em cursos tecnológicos e apresenta uma reflexão sobre o uso de diferentes recursos da esfera virtual como forma de levar o aluno a desenvolver uma visão mais dinâmica da língua. Teoricamente bem fundamentado, a partir a perspectiva de Bakhtin, a autora estabelece um ótimo diálogo com as novas formas de discursos virtuais pela *internet*, práticas sociais e escrita, enfatizando o uso metodológico de gêneros textuais, orais e visuais no processo de aprender e ensinar.

No capítulo 4, “Revisitando fundamentos teóricos e epistemológicos para o ensino de filosofia”, os autores Fábio Antonio Gabriel, Ana Lúcia Pereira e Danilo Augusto Ferreira de Jesus, pensam sobre o lugar da filosofia nas escolas, nos currículos e sobre qual o melhor caminho para ensinar filosofia. Refletem sobre os conteúdos filosóficos e o ato de filosofar e ensinar a filosofar. Ousadamente, o texto apresenta reflexões metodológicas importantes, tomando alguns livros de ensino de filosofia como ponto de partida para pensar tão importantes questões. Teoricamente rico em reflexões, os autores remetem a pensar a filosofia como problematização e a sala de aula como experiência do pensar e laboratório do pensamento.

Contextualizando o processo do aprender e do ensinar na conjuntura do século XXI, Selson Garutti, no capítulo 5, “O processo de ensino & aprendizagem no século XXI”, pensa a escola na encruzilhada epistemológica desse tempo, ou seja, a partir da descontinuidade trazida pelo atual paradigma tecnológico e as demandas socioculturais e econômicas do mercado. O autor propõe uma reflexão sobre o aluno

no processo do conhecimento e o difícil dilema entre ser protagonista ou mero coadjuvante do seu tempo. Enfatiza sobre a necessidade de pensar o aluno na sua totalidade e em práticas didático-pedagógicas que aproximem os alunos dos processos de aprendizagem. Sem dúvida, uma reflexão muito atual e para a qual o texto apresenta excelente contribuição.

O capítulo 6 é dedicado a pensar sobre o ensino jurídico e a formação docente dos professores do curso de Direito para a sociedade, ou seja, como formar um profissional crítico-reflexivo atento à realidade em que vive. De autoria de Danieli Aparecida Cristina Leite e Fernando de Brito Alves, o texto intitula-se “O ensino da Ciência Jurídica: é tempo de ensinar para a pesquisa científica a fim de promover transformação social”. Enfatizam a necessidade de um ensino humanizado e para a necessidade de se formar professores pesquisadores. Retomam, de forma muito pertinente, para pensar tal questão, a relação entre saber e poder de Foucault.

O capítulo 7, com o tema “Formação inicial de pedagogos para a utilização de tecnologias: a percepção de professores”, os autores Gustavo Luis Gava e Mariana Haviaras indagam sobre a formação de professores e o uso de tecnologias educacionais. Abordam sobre o uso de recursos tecnológicos no sentido de melhorar o processo do aprender e do ensinar e sobre como tais recursos podem enriquecer as estratégias metodológicas de ensino e aprimoramento da prática pedagógica. No texto são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com professores que ministram aulas em uma graduação de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba-PR. Tais resultados são muito interessantes, pois apresentam a percepção desses professores investigados sobre as tecnologias educacionais e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 8, da autora Audimara Catarina Delabona Boutin, é intitulado “O processo de ensinar e aprender mediado pelo ativismo político dos estudantes, uma análise da dimensão formativa das ocupações escolares de 2015 a 2016” e apresenta a instigante reflexão sobre as possibilidades formativas dos movimentos sociais. Pensa, portanto, a educação para além do contexto escolar e analisa como as ocupações estudantis, realizadas em 2015 e 2016, impactaram no processo do aprender e do ensinar. Mais ainda, aborda a dimensão

política, social e pedagógica dos problemas da educação no Brasil e a importância do ativismo político estudantil.

No capítulo 9 intitulado, “Desvalorização do brincar e predomínio de práticas assistencialistas que permeiam a educação infantil: um diálogo com a canção ‘João e Maria’, de Chico Buarque e Sivuca”, os autores Eduardo Gasperoni de Oliveira e Fernanda Pereira da Silva, propõem um diálogo entre a música “João e Maria” e os temas da desvalorização da ludicidade e à restrição ao cuidado e assistencialismo na Educação Infantil. O texto remete a pensar sobre como a música toca os sujeitos de diferentes formas e pode ser utilizada como um recurso pedagógico capaz de levantar questões diversas presentes na infância.

O capítulo 10 tem como tema “Novas perspectivas na docência em educação física: os efeitos da BNCC na escola” e a autora Fabiana Leifeld apresenta, através da análise da realidade de 2 escolas públicas da cidade de Carambei-PR, sobre o impacto que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está provocando na prática docente. A autora fala a partir da perspectiva da educação Física e oferece elementos para professores de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento refletirem. O texto vai muito além de pensar no impacto pedagógico da nova base curricular e apresenta um ótimo apanhado histórico sobre as elaborações da BNCC e suas vinculações ideológicas, trazendo uma crítica muito atual e pertinente sobre a “pedagogia das competências”.

Seguindo na trajetória de apresentar sobre os processos do aprender e do ensinar, o livro apresenta o capítulo 11, com um ótimo texto sobre o uso do Ábaco como recurso didático e socializa vivências pedagógicas que podem subsidiar professores da educação básica na difícil tarefa de estimular a aprendizagem da matemática. Intitulado “Aprendendo números inteiros por meio do Ábaco: uma análise do processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professor de matemática” o texto tem como autoras Marcell Behm Goulart e Ana Lúcia Pereira.

Pensando também sobre o processo do aprender e do ensinar voltado para a matemática, o capítulo 12 tem como título “O processo de formação docente na educação básica: a especificidade da educação matemática”, das autoras Rosângela Gasparim e Kelly Cristine Placha Stival. O texto aborda sobre a importância da educação continuada como forma de garantir a qualidade do exercício docente

e qualificação da ação pedagógica. A reflexão realizada parte de uma experiência concreta de formação continuada em matemática para a educação básica, a partir da prática de 2 pedagogas que atuam na rede municipal de Curitiba-PR.

Na sequência, no capítulo 13, intitulado “A construção da leitura e da escrita em seu processo de alfabetização”, as autoras Amanda Airez da Cruz, Elisângela Moreira e Gisele Cristiane da Silva trazem importantes contribuições para o entendimento da leitura e da escrita em um processo de alfabetização. No texto exploram, também, as possíveis concepções de alfabetização e os métodos de ensino da leitura e da escrita.

O capítulo 14 tem como título “O ato de ler: uma abordagem sistemática da teoria de Mortimer Adler”, da autora Sandra Eleine Romais Leonardi e tem como objetivo refletir sobre a recuperação e valorização dos estudos literários e do ato de ler no sistema escolar. Para tanto, recupera as teorias de leitura propostas pelo filósofo Mortimer Adler como ferramenta que pode auxiliar pedagogicamente professores em sala de aula. O texto também resgata a consciência sobre o ato de ler e sua importância no processo do aprender e do ensinar.

Já o capítulo 15, de autoria de Odilon Luiz Poli, Suzi Laura da Cunha e Tereza Machado da Silva Dill, se propôs a socializar experiências decorrentes de atividades promovidas pelos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, na articulação entre a educação superior e a educação básica, entre universidades e escolas. Intitulado “Articulação ensino superior e educação básica na formação de professores: experiências e aprendizados no âmbito do PARFOR”, o texto aponta como as ações realizadas motivaram os profissionais envolvidos a refletirem sobre as suas próprias práticas, num processo de rearticulação entre teoria e prática e as transformações experimentadas a partir das ações desenvolvidas.

O capítulo 16, por sua vez, apresenta sobre os resultados de uma dissertação de mestrado sobre “tecnomatemática”, que se trata de pensar o *site* como ferramenta tecnológica para o ensino de frações da educação fundamental. Com o título “Formação de professores para produção de atividades educacionais utilizando JCLIC”, a autora Fernanda Mara Cruz enfatiza o uso das tecnologias da computação para a educação (TICs) e faz uma análise do aplicativo JCLIC

disponibilizado gratuitamente no site “tecnomatemática”. Trata-se de pensar nas TICs como possibilidade para professores aprenderem a aprender e a ensinar tendo como ferramenta as novas tecnologias da computação.

Por fim, o capítulo 17, intitulado “ O estágio supervisionado num curso de Pedagogia: percepções, acompanhamento e o desafio da práxis pedagógica”, de autoria de Juliana Telles Faria Suzuki e João V. Hadich Ferreira, apresenta um levantamento documental e abrangente sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio-PR. O texto retoma reflexões teóricas sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente e problemáticas relacionadas à sua organização e viabilidade prática. Os autores partem da realidade concreta para pensar a práxis pedagógica no sentido ético e político e oferecem um texto muito pertinente para pensar sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente.

Observem, portanto, que estamos diante de uma obra eclética do ponto de vista da sua organização e temáticas, podendo ser tomada como objeto de reflexão e instrumentalização para o processo do aprender e do ensinar por diversos profissionais da área da educação, tanto na educação básica como no ensino superior.

Registro aqui a minha admiração pelos organizadores desta obra que oportunizaram, a vários pesquisadores e professores, a possibilidade de socializarem reflexões, teorias e experiências e ofereceram aos leitores a oportunidade de aprender e de ensinar a partir dos conhecimentos aqui expostos. Mais ainda, permitiram que profissionais da educação tivessem voz e dessem visibilidade às inúmeras reflexões e práticas que permeiam a profissão docente, a ação pedagógica séria, eticamente coerente e politicamente engajada. Portanto, uma obra democrática, consistente e inspiradora em múltiplos sentidos.

*Profa. Dra. Roselaine Bolognesi
Doutora em Educação pela Unicamp*

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO, CONSERVADORISMO E MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Regis Clemente da Costa

Introdução

Falar em democracia, no Brasil, pressupõe a tomada de consciência sobre o processo histórico brasileiro no que diz respeito às questões políticas, econômicas, sociais e culturais, uma vez que o país teve, ao longo de sua história, poucos momentos em que a democracia foi reconhecida e praticada de maneira efetiva. Desde a chegada dos portugueses a essas terras, o projeto colonizador atacou os povos indígenas, escravizou povos africanos trazidos para cá e explorou os recursos naturais, chegando quase à exaustão.

O Brasil foi um dos últimos países no mundo a libertar os escravos e até hoje tem dificuldades para reconhecer os direitos dos povos indígenas e quilombolas às suas terras. Mesmo em meio à opressão colonizadora, houve resistência dos povos indígenas e africanos escravizados e muitas lutas foram protagonizadas.

No que se refere às lutas em defesa da democracia, o exemplo recente foram as mobilizações pela redemocratização do país ao longo da ditadura militar (1964-1985). Esse fato é de grande relevância, já que a luta pela democracia estava conjugada às outras lutas, como, por exemplo, a defesa da educação, por se acreditar que, por meio dela, o país teria as possibilidades de fortalecer a democracia e vice-versa.

Não obstante, cabe destacar que a construção democrática é um processo que não se restringe ao voto, não se inicia com a eleição e não finda no resultado das urnas. É, portanto, um movimento constante em que o cidadão se insere no conjunto da sociedade, no sentido de disputar os espaços e instâncias de decisão, a fim de que suas demandas e seus direitos sejam garantidos e efetivados. Nesse contexto, a gestão democrática da escola é objeto de discussão, análise e problematização nesse artigo.

O método materialista histórico e dialético embasa esse artigo. Para isso, utilizamos algumas categorias metodológicas: totalidade,

contradição e mediação, que permeiam a discussão e análise teórico/prática. Utilizamos como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica: notícias e notas de entidades e instituições que atuam no campo da pesquisa educacional e na defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Marx (2010a; 2010b) e Tonet (2005) contribuem com as discussões em relação aos limites da cidadania e da emancipação política atreladas ao Estado. Ambas, limitam a transformação social, dado que não rompem com as contradições inerentes ao Estado burguês e ao modo de produção capitalista e, portanto, não possibilitam a emancipação humana, na qual, de fato, se poderá romper com tais contradições, superando a emancipação política ou a cidadania, tal qual explicitada no bojo do sistema capitalista.

Os estudos sobre a gestão democrática e os avanços das políticas neoliberais, do conservadorismo e da militarização das escolas públicas no Brasil, estão embasados em Luiz Antônio Cunha (1991), Carlos Roberto Jamil Cury (2004; 2007), Vitor Henrique Paro (2001), Sofia Lerche Vieira (2007), Vera Maria Vidal Peroni (2012), Gaudêncio Frigotto (2017), Luiz Carlos de Freitas (2018), Anita Helena Schlesener (2019).

No aprofundamento do tema, recorreremos à notícias e notas de entidades, como Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superiores (ANDES-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Entidades que, historicamente, atuam na defesa da educação e em temas relevantes referentes à democracia e à educação. E que, ademais, impactam a gestão democrática, colocando em risco a qualidade da educação na perspectiva dos direitos sociais, como dever do Estado e direito do cidadão, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, problematizamos também o Decreto Presidencial nº 9.465/2019, que normatiza as parcerias do MEC com instituições militares, viabilizando a militarização da educação e as consequências desse decreto para a gestão democrática, na perspectiva da participação efetiva da comunidade escolar: estudantes, professores, pais, mães, equipe pedagógica e direção da escola.

Não se trata, desse modo, de um artigo que discute legislação educacional brasileira. Esse artigo, problematiza, a partir da legislação e da concepção de democracia no contexto liberal e do Estado burguês, os limites impostos pelo Estado à participação do cidadão ou a delimitação de tal participação no que tange às decisões na sociedade e na gestão democrática. Além disso, problematiza a redefinição do papel do Estado com o advento das políticas neoliberais privatizantes que atingem a educação pública.

Com as políticas neoliberais, o crescente conservadorismo e a adoção de práticas de militarização das escolas, reduz-se, ainda mais, as possibilidades de participação efetiva do cidadão, já limitadas e controladas pelo Estado. Nem sempre, a efetiva participação do cidadão nos destinos da sociedade é incentivada ou respeitada pelo Estado. Por vezes, há repressão àqueles que ousam participar, de fato, dos destinos da sociedade por meio de movimentos sociais, sindicatos, entidades representativas e demais mobilizações sociais.

Há, inclusive no Brasil, a constante tentativa de criminalização dos movimentos sociais. Uma dessas tentativas é o Projeto de Lei Suplementar PLS 272/2016, do senador Lasier Martins (PSD-RS), que propõe alterações na Lei Antiterrorismo¹, ampliando o entendimento das ações consideradas atos de terror e que, atingem, portanto, as ações de movimentos sociais.

Para além das discussões sobre a gestão democrática e das políticas neoliberais, faz-se necessário, no contexto atual brasileiro, a abordagem do avanço do conservadorismo e das políticas de militarização das escolas públicas tomadas como bandeira pelo governo federal (2019-2022) e apresentadas como solução para diversos problemas apontados pelo grupo político que compõe o governo.

¹ **Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016.** Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nºs 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. (BRASIL, 2016).

“De Lasier Martins (PSD-RS), a proposição recupera itens vetados pela então presidente Dilma Rousseff na Lei Antiterrorismo. Na ocasião, os vetos foram justificados pela intenção de afastar qualquer possibilidade de criminalização de manifestações ou protestos organizados pela sociedade civil” (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, indagamo-nos sobre que educação queremos? Que escola queremos? Qual projeto de educação temos na atualidade? Como falar das relações entre aprender e ensinar na perspectiva da gestão democrática se a escola pública estiver privatizada, militarizada? Como falar em gestão democrática que contribua para a emancipação humana nesse contexto?

Ao longo das discussões buscamos apontar caminhos para responder a essas perguntas e suscitar outras, de maneira que, por meio da gestão democrática na educação, possamos problematizar o sentido da efetiva participação e da democracia popular na garantia da educação pública de qualidade e como mediação para a construção da emancipação humana.

A gestão democrática: texto legal e contexto histórico

A discussão sobre democracia e gestão democrática estão na ordem do dia da educação pública brasileira. A cada pronunciamento oficial do presidente da república, que tomou posse em 1º de janeiro de 2019, de seus ministros, de deputados alinhados ou integrantes do governo, dentre outros agentes políticos, a referência à educação é constante.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 preconiza que o Estado tem o dever de garantir a educação e que o cidadão tem o direito a ela, conforme previsto no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Os autores Cunha (1991), Cury (2004; 2007), Paro (2001), Vieira (2007), Peroni (2012), Frigotto (2017), Freitas (2018), Schlesener (2019) embasam essa discussão e contribuem para o aprofundamento do tema. Ambos, apontam desde a prerrogativa legal sobre a gestão democrática na Constituição Federal e na LDB, até a reflexão e busca de caminhos para a efetiva participação e mobilização do cidadão em torno das demandas da sociedade. Em suas abordagens destacam que a democracia não deve ser uma mera concessão do Estado burguês e que a gestão democrática não se restrinja ao seu papel burocrático e formal.

Entretanto, cabe ressaltar que a democracia no Brasil foi vivenciada em poucos momentos ao longo da história recente do país, mas as lutas dos povos dominados sempre estiveram presentes. Ao longo de todo o período da colonização portuguesa, muitos foram os

levantantes e revoltas contra os colonizadores². Alguns desses movimentos foram duramente reprimidos por Portugal. Após a Proclamação da República, a democracia torna-se uma luta constante dos brasileiros imersos no poder das oligarquias e da classe dominante brasileira com suas heranças e práticas colonialistas.

Nas últimas décadas o Brasil conseguiu avanços na luta democrática, visto que entre os anos de 1964 e 1985 o país viveu sob a ditadura militar. Ao longo desse período diversos movimentos se organizaram para combater a ditadura e defender a volta da democracia, conforme destacam Cunha (1991) e Peroni (2012). Essa luta não se restringiu à redemocratização, mas também incluiu a educação, entendendo-se a educação como parte da democracia e possibilidade de construção de uma sociedade democrática, desde à escola e das relações ali estabelecidas.

A luta pela redemocratização do país culminou com o fim da ditadura militar em 1985 e, já em 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal (CF/88), também chamada de Constituição Cidadã devido a essa mobilização e as conquistas garantidas no texto legal. No bojo dessas conquistas, a educação foi garantida como um direito social no Art. 6º da CF/88 (BRASIL, 1988) e como dever do Estado e direito do cidadão, (Art. 205º, CF/88) e, posteriormente referendada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) nos Artigos 3º, 4º e 5º.

Em se tratando da gestão democrática, a Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI) prevê a “gestão democrática do ensino público na forma da lei” como sendo um dos princípios que embasam o ensino que será ministrado. A LDB (9394/96), em consonância com a CF/88, determina a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º e Art. 14º).

Cury (2007) e Vieira (2007) fundamentam os conceitos de gestão democrática, amparados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96). Para Cury (2007, p. 489),

² O contexto das lutas sociais no Brasil é discutido por Gohn (2003). Essas lutas sociais perpassam a história da formação do povo brasileiro, bem como o processo de colonização, de exploração das terras e dos povos que nela habitavam.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nascem “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados.

Em Vieira (2007, p. 64) encontramos a seguinte afirmação “A gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola”. E ainda que “Os anseios de gestão democrática que têm se manifestado entre nós desde o início dos anos setenta e tomado forma a partir dos anos oitenta, porém, não se esgotam na esfera escolar” (VIEIRA, 2007, p. 64).

Importante salientar que as leis brasileiras relativas à educação nacional mantêm em suas prerrogativas a concepção de gestão democrática, como se pode observar no Plano Nacional de Educação³ (PNE-2014-2024 – Lei 13.005/2014), como uma das diretrizes do PNE (Art. 2º) “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. (BRASIL, 2014).

No que concerne à legislação brasileira, também observamos as prerrogativas referentes à organização da gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino. Na CF/88 (Art. 211) consta que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988). A LDB 9394/96 (Art. 10 e Art. 11) define a incumbência dos Estados e Municípios sobre os seus sistemas de ensino. Além disso, na LDB está previsto que “Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.” (BRASIL, 1996).

A Gestão democrática da escola, por sua vez, prevê a criação e funcionamento das instâncias colegiadas de decisão, tais como os Conselhos Escolares, os Conselhos de Classe, as Associações de

³ A gestão democrática no PNE (2014-2024) também é mencionada no Art. 9º, referente às atribuições dos Estados, Distrito Federal e aos Municípios. Na meta 7, trata do fomento à qualidade da educação básica, melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e do Ideb nas estratégias 7.4 e 7.16. Há, ainda, a meta 19, específica sobre a efetivação da gestão democrática.

Pais/mães, Professores e funcionários, de maneira a contemplar os sujeitos envolvidos na escola e na comunidade. (PARO, 2001).

Contudo, a gestão da escola vai além, pois os educadores querem ser agentes da formulação e da gestão da(s) política(s) e, portanto, a gestão democrática da escola é apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância. (VIEIRA, 2007).

Falar em gestão democrática, logo, implica também compreendermos as relações que se estabelecem no Estado, uma vez que é do Estado o dever de garantir o direito à educação, conforme previsto na legislação brasileira representada na Carta Magna de 1988, na LDB 9394/94 e em outras leis que tem como referência central a Constituição Federal.

As políticas neoliberais, o conservadorismo e a militarização das escolas públicas

A partir das garantias legais quanto à gestão democrática da educação, à educação como um direito social, um direito do cidadão e um dever do Estado, entende-se que cabe ao Estado dar as diretrizes desse processo, bem como garantir o financiamento da educação de maneira a tirar do papel o que a lei prevê. Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos as relações econômicas e políticas que perpassam o Estado, visto que a partir dessas relações serão pautados os rumos não só da educação, mas da gestão democrática.

O Estado brasileiro, nas últimas décadas, passou por mudanças em sua definição, seguindo um movimento internacional de avanço das políticas neoliberais. Peroni (2012) aponta que essas mudanças estão relacionadas às ocorridas no capitalismo e, como consequência, redefiniram o papel do Estado e das políticas sociais.

Dentre outras questões, Peroni (2012) destaca a redefinição das relações entre o público e o privado, que se manifestam na alteração da propriedade (público não-estatal); a relação ao que permanece na propriedade estatal, mas reorganiza os processos educacionais na lógica do mercado; parceria do setor público com terceiro setor mercantil e as implicações para a democratização da educação.

Essa redefinição está inserida no conjunto das políticas neoliberais, uma vez que o Estado gastou mais que podia causando a crise econômica, segundo as teorias neoliberais. Portanto, o Estado é o culpado pela crise. Nessa culpa, se atribui o gasto com as políticas sociais (definidas como verdadeiro saque à propriedade privada) e a regulação da economia que atrapalhou o livre andamento do mercado.

Como forma de resolver a crise, o neoliberalismo busca intervir nas ações do Estado e mantém profundas críticas à democracia, pois ela atrapalha o livre andamento do mercado ao atender à demanda dos eleitores. Busca-se esvaziar o poder da democracia, já limitada, no contexto do Estado burguês. Eliminar o voto seria uma saída, entretanto, uma medida drástica e de grande risco. Passa-se, então, a estratégias voltadas à privatização ou ao repasse do poder às instituições parceiras do Estado e, com isso, esvazia-se o poder da democracia. (PERONI, 2012).

Na perspectiva de Peroni (2012), considerando-se a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação, no contexto liberal da economia, já se colocavam limites à democracia e à gestão democrática. Porém, quando se trata da redefinição do papel do Estado, do avanço das políticas neoliberais e dos arranjos com o mercado por meio das parcerias público privadas, as ameaças à democracia e a gestão democrática se ampliam de maneira significativa, posto que a democracia é tida como um problema para o funcionamento do livre mercado e limitam a interferência dos neoliberais nas decisões e ações que cabem ao Estado.

Em relação ao neoliberalismo e às políticas neoliberais, encontramos em Freitas (2018) a afirmação de que a terceira via, terceiro setor, terceirização, *vouchers*, *escolas charters*, *homeschooling*⁴ e militarização compõem um conjunto de ações de privatização que estão sendo adotadas pelo Estado sob a interferência empresarial e do mercado. Para Freitas (2018), não há meia privatização ou quase

⁴ Sobre *homeschooling* ou educação domiciliar, o governo Federal, por meio da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, afirmou que enviará, nos próximos meses, uma Medida Provisória sobre o tema ao Congresso, conforme amplamente noticiado na mídia. Em uma dessas reportagens, Damares Alves aponta que a “educação domiciliar permite aos pais ensinar mais conteúdo que a escola.” (DAMARES, 2019).

Importante ressaltar que até a finalização desse artigo, em março de 2019, a referida PM não havia sido publicada ou enviada ao Congresso como afirmou a Ministra.

mercado, como os sociais-democratas ou desenvolvimentistas defendem. Dessa forma, todas essas ações conduzem para uma finalidade maior que é a privatização da educação, como prega o neoliberalismo. Iniciado o processo, coloca-se a escola no caminho da privatização plena da educação.

Em Freitas (2018) é possível observar, ainda, o destaque dado pelo autor para o fato de que quando se ataca a escola pública e sua gestão, também se ataca a democracia. A gestão no estilo empresarial impede a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como bem comum, pois o poder de mudança na escola está nos atores da organização da escola. Ao se privatizar a escola, introduz-se formas de gestão empresariais verticalizadas. Essas formas de gestão têm em sua essência a prática do individualismo, a competição, ou seja, reforçam formas limitadas e injustas. A qualidade social da educação está voltada para a construção de uma sociedade mais justa, de participação coletiva, na escola e na sociedade e, à vista disso, é incompatível com ações inerentes à privatização da escola.

Frente a esse contexto de avanço das políticas neoliberais, somam-se as investidas de grupos conservadores e a tentativa da aprovação de leis como “Escola Sem Partido”⁵, que também trazem impactos à democracia e à gestão democrática, uma vez que atacam a autonomia dos professores, garantidas na Constituição Federal de 1988.

A esse respeito, Frigotto (2017) salienta as ameaças da tese do Escola Sem Partido para a sociedade e a educação.

Para a manutenção deste sistema cada vez mais irracional, produziu-se paulatinamente a anulação do poder político dos Estados nacionais, transferindo o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos, hegemônicos pelo capital financeiro, e para os organismos internacionais que os representam, mormente, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

⁵ Sobre o Projeto de Lei Escola Sem Partido, no início da nova legislatura (2019-2022), a deputada Bia Kicis (PSL-DF) apresentou uma nova versão do Escola Sem Partido. Segundo reportagem, o texto é “mais conservador e rigoroso” e “permite que alunos gravem as aulas de professores, propõe a criação de um canal para denúncias anônimas e proíbe grêmios estudantis de promoverem “atividade político-partidária”.” (ESCOLA, 2019).

O projeto Escola Sem Partido traz em sua concepção a criminalização do trabalho pedagógico, num conjunto das ações de um Estado policial, sendo base das ações neoliberais em curso, que não manifestam nenhum apreço pela democracia já sucumbida aos ditames mercantis.

Perante os limites do Estado em garantir a educação numa perspectiva democrática, que de fato seja voltada à formação de qualidade dos filhos da classe trabalhadora, alguns questionamentos se tornam importantes no sentido de apontar as lacunas, seja da gestão democrática, reconhecida por lei e praticada formalmente, ou da inexistência da gestão democrática no contexto das políticas neoliberais que atingem a educação pública.

No sentido das discussões sobre a interferência na educação pública por meio das parcerias do Estado com o mercado, com empresários, com os capitalistas em geral, Schlesener (2019) ressalta a necessidade de se discutir não só o conceito de democracia, mas de problematizar sobre qual democracia se fala, visto que, entre outras questões, o autor afirma que a concretização da democracia implica a participação popular autônoma. Desse modo, a democracia, na sociedade burguesa, mascara as diferenças sociais e ignora as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo.

Ainda conforme Schlesener (2019), a democracia existirá de fato se favorecer que o grupo dirigido possa passar a ser dirigente, e, portanto, uma teoria e prática de gestão precisam ser definidas a partir da noção de democracia e da natureza do Estado. Ademais, a exploração do trabalho e a ampliação da desigualdade social são pressupostos para entender qualquer experiência de gestão, assim como os limites da democracia no âmbito do Estado Moderno. Para Schlesener (2019, p. 374) “Sem a irrupção das classes populares no âmbito da política, de modo ativo e operante, não se constrói uma efetiva democracia.”

Nessa perspectiva, a gestão não pode ser apenas administrativa ou uma forma de paridade de poder na estrutura governamental com a finalidade de cumprir exigências meramente burocráticas e formais previstas na legislação.

A partir dos apontamentos dos autores que sustentam nossa análise, discussão e problematização, no que se refere aos limites e

possibilidades da democracia e da gestão democrática para que, de fato, criem-se condições de elevar os dirigidos à condição de dirigentes, trazemos alguns destaques sobre posicionamentos de importantes entidades e movimentos ligados à educação brasileira.

Nesses posicionamentos é possível notar um chamado à ações em defesa da democracia e da gestão democrática, bem como o apontamento de possíveis caminhos para que, efetivamente, se vá além das meras formalidades no que tange a esse contexto, em vistas da construção de uma sociedade e de uma educação transformadora.

Os posicionamentos se referem principalmente aos recentes acontecimentos envolvendo o meio político brasileiro com repercussão na concepção de educação e aos ataques à democracia e à gestão democrática. Faz-se necessário evidenciar que a democracia e a gestão democrática não são processos acabados, mas em construção. Esses ataques que se intensificaram nos últimos anos, são motivo de atenção e alerta por parte daqueles que acreditam e defendem a democracia como caminho para a melhoria da qualidade da educação e a garantia da educação como direito social.

Em 2018 aconteceu um relevante posicionamento, por ocasião da realização da Conferência Nacional Popular de Educação CONAPE⁶. Nessa conferência, os participantes redigiram a “Carta de Belo Horizonte” em que salientam os ataques à democracia, aos direitos sociais, ao Estado democrático de direito e a educação, reafirmando que a luta pela democracia e pela educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, só são possíveis se contemplar a luta pelo Estado Democrático de Direito.

a luta pela educação não pode estar desatrelada daquela em defesa da restauração do Estado Democrático de Direito. Os processos de ruptura

⁶ A convocação da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), no ano passado, deu-se como resposta direta ao autoritarismo que destituiu o Fórum Nacional de Educação (FNE) e descaracterizou a 3ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2018) como um espaço democrático de debate. Agora, a realização da Conape só vem a reforçar a importância deste movimento de resistência em via dupla: de um lado, não é possível lutar pela democracia sem lutar pela educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, desde a educação infantil até a pós-graduação, fundamental para a construção de outra realidade, mais justa e mais solidária; de outro, qualquer discussão sobre políticas educacionais só faz sentido e só terá efetividade a partir do momento em que se assegurar a restauração do Estado Democrático de Direito e a realização de eleições livres. (CONAPE, 2018).

democrática pelos quais passou o país guardam, em comum, a redução drástica dos direitos sociais, entre os quais a educação — um dos pilares inquestionáveis de qualquer democracia —, alvo de severos ataques políticos, econômicos e pedagógicos que visam desestruturar a possibilidade de formação crítica e cidadã. (CONAPE, 2018).

A realização da CONAPE se deu no contexto do governo do presidente Michel Temer, após a derrubada da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016. A CONAPE refere-se a esse acontecimento como golpe⁷.

Já no ano de 2019, após a posse de Jair Bolsonaro em primeiro de janeiro, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em carta intitulada “Carta aberta aos/às trabalhadores/as em educação e à sociedade sobre os retrocessos na agenda social do país”, ressalta, dentre outros pontos, que “no tocante à educação, a CNTE não abrirá mão de lutar por mais investimentos públicos, para garantir oferta pública, universal, gratuita, democrática, laica e de qualidade social nos níveis básico e superior”. (CNTE, 2018)⁸.

A CNTE (2018) destaca também que,

A valorização dos profissionais da educação pública, através de ingresso na carreira por concurso público, com instituição de piso salarial profissional nacional previsto no Art. 206, VIII da CF/1988, com formação inicial e continuada garantida pelo Poder Público em instituições públicas, com jornada de trabalho e planos de carreira compatíveis com o exercício laboral e o reconhecimento social da profissão, com ampla gestão democrática nas escolas e nos sistemas de ensino serão pautas permanentes da CNTE.

Essa carta originou-se, dentre outros motivos, a partir das primeiras medidas anunciadas pelo presidente Jair Bolsonaro, como o

⁷ Sobre a derrubada do governo de Dilma Rousseff e a tomada do poder por Michel Temer, algumas obras importantes analisam esse acontecimento no Brasil, dentre elas podemos citar: *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (JINKINGS; CLETO, 2016); *A resistência ao Golpe de 2016* (PRONER, et al. Org., 2016); *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado* (SOUZA, 2016), dentre outros.

⁸ O Documento é datado de 09 de janeiro de 2019, porém, foi publicado na edição de novembro/dezembro de 2018, na Revista Retratos da Escola, conforme citado nas referências.

Decreto Presidencial nº 9.465⁹ (2019) sobre a militarização da educação pública.

Não aceitaremos a política de militarização das escolas públicas, que ganhou status de subsecretaria na estrutura do Ministério da Educação, através do Decreto 9.465, de 02.01.19. Essa medida afronta preceitos constitucionais e em razão disso a questionaremos judicialmente. Também será objeto de denúncia judicial as agressões verbais do sr. Marcus Vinícius Rodrigues (Presidente do Inep/MEC) contra os/as professores/as brasileiros/as; e repudiamos veementemente os recentes pronunciamentos preconceituosos e de afronta ao estado laico da sra. Damares Alves, Ministra dos Direitos Humanos, da Família e dos Direitos da Mulher. Como almejar uma sociedade pacífica com gestores públicos difamando e agredindo professores, estimulando o machismo, a homofobia, a violência policial contra grupos sociais, entre outras práticas condenáveis até mesmo pela legislação penal!?. (CNTE, 2019).

O posicionamento da CNTE reforça bandeiras históricas em defesa da educação, da democracia e da gestão democrática no Brasil. A entidade, no entanto, não foi a única a se manifestar diante do contexto atual. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superiores (ANDES-SN), em seu 38º Congresso, que teve como tema “Por Democracia, Educação, Ciência, Tecnologia e Serviços Públicos: em defesa do trabalho e da carreira docente, pela revogação da EC/95”, divulgou carta intitulada “Carta de Belém”. A carta enfatiza o plano de lutas da entidade e as

Organizações nacionais que se encontram à frente desses instrumentos de luta forjados pela classe trabalhadora na defesa da educação pública, gratuita, autônoma, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada. [...] Ratificando, por fim, a defesa da liberdade de cátedra, da educação pública, das entidades sindicais, estudantis e movimentos sociais que lutam pela pauta da educação como ações necessárias para enfrentar o esvaziamento das escolas e universidades públicas, qualquer possibilidade de sua privatização [...]. (ANDES-SN, 2019).

⁹ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. (BRASIL, 2019).

No conjunto das entidades e dos posicionamentos em defesa da educação, da democracia e da gestão democrática, merece atenção o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como importante instrumento de fortalecimento da democracia no país, em destaque, a “Nota Compromisso com a educação e participação democrática”, de outubro de 2018 e da “Nota acerca dos rumos que o governo federal vem traçando para a educação escolar em nosso país”, de janeiro de 2019. Ambas buscam fortalecer e apontar caminhos de construção democrática nas instituições educativas públicas.

Na nota publicada em outubro de 2018, a ANPEd sublinha e reafirma seu compromisso histórico com a defesa do projeto de educação e do projeto de sociedade, frisando sua finalidade com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPEd, 2018). Na mesma nota, a entidade reforça

[...] a luta pela universidade no vigor de sua autonomia e vocação para pesquisa e a urgência da defesa das escolas públicas. A resistência criativa e democrática nos exige solidariedade e respeito permanentes no processo de democratização de universidades e escolas, que não são instituições prontas e acabadas, mas historicamente construídas sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e em diálogo com os movimentos sociais” (ANPEd, 2018).

Em 2019, na nota publicada no mês de janeiro, a entidade mantém suas posições colocando-se

em defesa de uma Educação democrática, pública, gratuita e laica em todos os níveis e graus; das conexões entre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar. Defendemos o direito de todas as crianças e jovens a uma educação democrática em sintonia com a educação em e para os Direitos Humanos [...]” (ANPEd, 2019).

A ANPEd reforça ainda que uma escola de qualidade é uma escola democrática, comprometida com a construção de uma sociedade que valorize o pluralismo democrático.

Considerando a fundamentação teórica que sustenta as análises sobre a democracia e a gestão democrática na sociedade e na

educação brasileira, e a partir dos posicionamentos mencionados pelas referidas entidades, entendemos que, de fato, no contexto atual, os limites para se construir a democracia e a gestão democrática se ampliaram. Nesse sentido, Peroni (2013, p. 11), afirma que

Com isso, o controle social e a coletivização das decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de uma instituição privada, que determina o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional até as práticas escolares cotidianas.

Além das problemáticas já mencionadas, há outros acontecimentos que contribuem para esses apontamentos, como a declaração do presidente Jair Bolsonaro, em discurso proferido no dia 07 de março de 2019, em cerimônia no 211º aniversário do Corpo de Fuzileiros Navais, na Fortaleza de São José da Ilha de Cobras, no Rio de Janeiro. Ao se referir à democracia, afirmou que “É isso, democracia e liberdade, só existe quando a sua respectiva Força Armada assim o quer” (DEMOCRACIA, 2019).

A democracia e a gestão democrática, garantidas legalmente, enfrentam limites, pois, por vezes, são apenas formais. Esses limites, impactam a participação efetiva da comunidade e, conseqüentemente, a formação dos filhos da classe trabalhadora com a finalidade de tornarem-se dirigentes. Ao sufocar a democracia ainda mais, só se aprofundam as dificuldades para que se possam construir processos de transformação a partir da educação.

Esses fatores colocam desafios urgentes para aqueles que acreditam que, por meio da democracia e da gestão democrática, se poderá, de fato, construir possibilidades de participação efetiva na sociedade e na escola. Isso possibilita que pautas centrais como a defesa da qualidade social da educação pública estejam no centro do debate e das ações, assim como possibilita que se vá além das exigências legais previstas na Constituição Federal, na LDB e demais leis.

No entanto, quando não se tem as garantias básicas do processo democrático, esses desafios se acentuam num patamar que exige, ainda mais, daqueles que se orientam pela perspectiva transformadora. As condições para a emancipação humana, na

perspectiva marxista, passam também pelo processo de emancipação política, mas não se findam nela, buscam superá-la, conforme aponta Marx (2010a; 2010b) ao apresentar a diferença entre a emancipação política (efetivada pelo Estado) e emancipação humana (efetivada pelo povo, na comunidade humana).

Não obstante, há que se conter os retrocessos e construir caminhos de superação dos ataques à democracia e à gestão democrática no âmbito da emancipação política ou de cidadania, entendidas como mediação, a fim de se fortalecer as bases para a emancipação humana, principalmente em tempos de avanços neoliberais, conservadores e militarizantes no Brasil e na educação.

Considerações finais

A partir dessa breve fundamentação, problematizamos a discussão sobre os limites da democracia e da gestão democrática na sociedade burguesa sob a lógica capitalista. Nesse sentido, para a efetivação da democracia, há que se considerar que os dirigidos, os filhos da classe trabalhadora, possam também ser dirigentes e a gestão democrática é parte dessa construção. Isso, portanto, representa um desafio urgente, pois o Brasil tem, historicamente, pouca cultura democrática, mesmo que tenha havido diversos movimentos de luta e de resistência, de contestação da ordem vigente, de enfrentamento da opressão da classe dominante.

A democracia e a gestão democrática não são processos acabados, mas em construção. Dessa forma, a redefinição do papel do Estado e a implantação das políticas neoliberais sob interferência do terceiro setor, das parcerias público-privadas e privatização da educação pública, limitam, ainda mais, as possibilidades de se construir um processo verdadeiramente democrático, que já se encontra fragilizado.

As medidas decretadas pelo presidente Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, além de manterem o viés neoliberal privatizante da educação, trazem como prerrogativa governamental e legal, a institucionalização das políticas de militarização da educação, autorizando que se efetivem gestões de cunho militar nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto de ataques aos princípios democráticos na sociedade e na educação, os posicionamentos de algumas entidades e

movimentos sociais despontam como perspectiva de resistência. Para essas entidades, a defesa da democracia, da educação pública e da gestão democrática são bandeiras históricas.

Essas entidades, junto a outras forças sociais e políticas, acumulam conquistas importantes, como a garantia na Constituição Federal de 1988 da educação como um direito social, a gestão democrática da escola pública, a garantia da qualidade da educação, a educação como dever do Estado, dentre outras. Essa luta é histórica no Brasil e se destaca, nas últimas décadas, na luta contra a ditadura militar no Brasil, passa pela redemocratização e segue pós C.F. de 1988, estando presente nas leis que foram aprovadas posteriormente, como, por exemplo, a LDB 9394/96, o PNE (2014-2024).

A gestão democrática da educação pública e a democracia como conquistas sociais são frutos das lutas e da organização popular, mesmo não sendo plenamente praticadas. Ainda assim, em tempos em que a democracia é pauta central em diversos meios da sociedade, a gestão da escola pública traz possibilidades de se efetivarem ações no sentido da transformação da sociedade.

Ao se atacar a democracia e, por conseguinte, a gestão democrática em tempos de políticas neoliberais privatizantes ou de iminente militarização da escola, ampliam-se os limites para que elas se efetivem. No entanto, a história recente do Brasil já mostrou que, mesmo num contexto ditatorial, a luta pela educação e pela democracia estiveram presentes e saíram vitoriosas. E, portanto, os recentes ataques, devem ser encarados não como um processo paralisante dos movimentos sociais, das entidades ou daqueles que defendem e lutam em torno desses valores, mas como força impulsionadora para novas formas de luta.

Nesse sentido, a atuação daqueles que defendem a educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciadas, é de grande relevância nas frentes de discussão, organização, mobilização, formação e luta. As ações formativas são mais que necessárias, sejam aquelas voltadas para formação continuada ou as que se direcionam para a formação de novos professores, para a gestão da escola ou dos processos de aprender e ensinar, em vínculo direto com movimentos sociais, com os movimentos populares, com os movimentos estudantis, com os sindicatos, com as entidades comprometidas com a educação.

Trata-se, desse modo, de fazer valer as garantias legais já existentes e avançar as pautas democráticas populares e transformadoras. A educação, no Brasil, é um direito social e está contemplada na perspectiva de emancipação política. As pautas precisam estar balizadas nessas prerrogativas, a fim de que se contenham os retrocessos neoliberais, conservadores, militarizantes e se avance na perspectiva da efetiva participação popular e da emancipação humana.

Referências

ANDES-SN divulga Carta de Belém do 38º Congresso. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-divulga-carta-de-belem-do-38o-congresso1>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016*. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nºs 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13260.htm>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Mudança na Lei Antiterrorismo opõe representantes de movimentos sociais*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/11/20/mudanca-na-lei-antiterrorismo-opoe-representantes-de-movimentos-sociais>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das

Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Carta aberta aos/às trabalhadores/as em educação e à sociedade sobre os retrocessos na agenda social do país. 2019. *Revista Retratos da Escola*. 2018. v. 12, nº 24, p. 651-653. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/924/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. 2007. v. 23, nº 3, p. 483-495. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CURY, C. R. J. Funções próprias de um conselho de educação. In: BRASIL, *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: guia de consulta / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino*. Caderno de Referência 3 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

DAMARES: educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola'. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DEMOCRACIA só existe se as Forças Armadas quiserem, diz Bolsonaro a militares. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/democracia-so-existe-se-as-forcas-armadas-quiserem-diz-bolsonaro-a-militares.shtml>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ESCOLA Sem Partido volta ao Congresso, mas agora pior. Disponível em: <<http://fepesp.org.br/noticia/escola-sem-partido-volta-ao-congresso-mas-agora-pior/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. *Escola “Sem Partido”*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GOHN, M. G. da. *História dos Movimentos e Lutas Sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*/José Carlos Libâneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MANIFESTO: Carta de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/conape-2018-lula-livre-a-educacao-como-espaco-de-resistencia/>>. Acesso em 11 fev. 2019.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. *Glosas críticas: marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”*. De um Prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

NOTA ANPED – Compromisso com a Educação e a participação democrática. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-compromisso-com-educacao-e-participacao-democratica>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

NOTA ANPED acerca dos rumos que o governo federal vem traçando para a educação escolar em nosso país. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-acerca-dos-rumos-que-o-governo-federal-vem-tracando-para-educacao-escolar-em-nosso>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (47). Recuperado [15 dez. 2018]. Disponível em: < <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166/1112>>. Acesso em 15 dez. 2018.

SCHLESENER, A. H. “Esta mesa redonda é quadrada”: a gestão democrática no contexto da democracia burguesa. *Práxis Educativa*. 2019. v. 14, nº 1. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13085/209209210562>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Unijuí (RS): Ed.Unijuí, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revistando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. 2007. v. 23, nº 1, p. 53-69. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044>>. Acesso em: 10 dez 2018.

2. PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO LÚDICO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS¹

Kelly Cristini Granzotto Werner²
Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald³

Considerações iniciais

Durante os anos de experiência docente no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), no contexto brasileiro, em diferentes níveis de ensino e para diferentes públicos, a questão do material didático, entre outros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, tem-se apresentado desafiadora. Provavelmente, essa é uma realidade para muitos professores dessa disciplina no Brasil.

Trata-se de ensinar a língua com materiais didáticos, muitas vezes, não específicos ou até a falta deles, o que pode acarretar desinteresse dos estudantes e problemas na aprendizagem. No entanto, as dificuldades devem servir também como estímulo para a produção de materiais que venham a atender às necessidades docentes e discentes. Nesse sentido, durante esses anos, esse tema faz parte do nosso interesse enquanto professoras e, por causa disso, desenvolvemos projetos que tratam da questão.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar o relato de experiência docente desenvolvida a partir do projeto de ensino “Desenvolvimento de material didático lúdico para o ensino de espanhol técnico”, que buscava produzir material didático lúdico para o ensino de E/LE, a fim de auxiliar na fixação e na aprendizagem dos conteúdos técnicos das disciplinas de Língua Espanhola I e II⁴, no Curso

¹ Trabalho resultante das experiências no Projeto de Ensino “Desenvolvimento de material didático lúdico para o ensino de espanhol técnico”, desenvolvido no Colégio Politécnico da UFSM, no período de 2017-2018, e nas aulas das disciplinas Língua Espanhola I e II, no Curso Técnico em Secretariado da mesma Instituição de ensino.

² Professora do Colégio Politécnico da UFSM e coordenadora do projeto – UFSM. kcgbr@yahoo.com.br

³ Bolsista do projeto.

⁴ Sou a professora responsável por tais disciplinas e pelo projeto.

Técnico em Secretariado do Colégio Politécnico da UFSM, nos anos de 2017 e 2018. Ou seja, trabalhamos com o ensino da língua e a produção de materiais para fins específicos da área secretarial, que exige competências não tratadas no ensino geral, como o atendimento telefônico e ao público, a redação de diferentes tipos de cartas e e-mails, organização de eventos e agendas, traduções técnicas, entre outras atividades. Os programas das disciplinas do curso respeitam essa especificação, e os professores devem seguir a orientação que vem desses documentos.

No ensino de língua estrangeira para esse público específico, em que a língua é necessária para a comunicação escrita e oral, para situações formais de negócios, turismo, atendimento ao público, enfim, para o contexto de trabalho em empresas, as aulas podem se tornar enfadonhas, uma vez que é necessário estudar conteúdos para esse fim. Ensinar e aprender a língua nessa conjuntura não é o mesmo que o de outros contextos, como o da educação básica ou superior, curso de línguas, aulas particulares. O espaço de flexibilidade do professor é restrito, porque precisa apresentar a língua para um fim específico que é esperado pelo aluno.

Ainda assim, acreditamos que acrescentar o lúdico ao material e à metodologia usados pode ser um recurso pedagógico motivador e prazeroso, a ser utilizado para tornar a aprendizagem significativa. Essa constatação é oriunda de nossas práticas, que têm mostrado que esse elemento aproxima os alunos entre si e do professor, incitando as relações através das atividades com a turma toda e/ou em grupos menores. No mundo empresarial, o trabalho em equipe é muito valorizado, mas também pouco realizado nos cursos de formação dos profissionais. Na profissão de secretário, que está em contato com pessoas diariamente, isso é muito importante. É, portanto, uma habilidade a ser desenvolvida. O trabalho em grupo, via atividades lúdicas com a língua espanhola, também tem deixado transparecer a afetividade e as emoções, fatores que consideramos diretamente relacionados à aprendizagem efetiva. Além disso, o Curso Técnico em Secretariado é noturno, e a maior parte dos alunos trabalha ou estuda durante o dia, fatores que exigem aulas mais dinâmicas, atrativas, desafiadoras e lúdicas.

Diante desse contexto, apresenta-se a necessidade de testar metodologias e materiais didáticos para motivar os alunos e conseguir

o objetivo: a aprendizagem com prazer. Enquanto professores temos a responsabilidade de renovar nossa prática e, assim, permitir maior aprendizado aos estudantes, estimulando-os, diminuindo o desinteresse e, conseqüentemente, a evasão, que é outro problema da realidade de cursos noturnos.

Considerando essa situação e os fundamentos teóricos e orientadores da Linguística Aplicada e da Metodologia Comunicativa de ensino de línguas, que apostam na significativa função que o lúdico desempenha no desenvolvimento do ser humano, buscamos criar atividades lúdicas, com diferentes ferramentas e suportes para melhor mediar o ensino-aprendizagem da língua espanhola nesse curso. Esta proposta permite, também, aliar a tecnologia à educação, uma vez que possibilita que as atividades lúdicas sejam feitas também programas como o *Hot Potatoes*, o *Prezi*, entre outros, que os estudantes podem utilizar como ferramentas externas ao ambiente da sala de aula.

O lúdico e o ensino de línguas

O jogo é uma prática comum entre os animais e entre os humanos e isso acontece desde sempre. Johan Huizinga (2010), historiador holandês, na sua obra *Homo ludens*, publicada pela primeira vez em 1938, afirmou que o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, fazendo parte de sua essência, já que há indícios de que desde o começo do período pré-histórico, o lúdico fazia parte da vida do homem. Para ele, não deve ser tomado como fenômeno biológico, mas sim cultural, devendo ser estudado em uma perspectiva histórica, ou seja, o jogo como um elemento da cultura.

Segundo Andreu Andrés e García Casas (2000, p. 122), “desde siempre se ha considerado el juego como un elemento intrínseco de la personalidad humana, potencializador del aprendizaje. La atracción del juego es un elemento motivador importante.”

A associação do lúdico à criança, ao período da infância, é reconhecido. Teóricos da aprendizagem como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros admitiram que o ato de brincar da criança tem papel decisivo no desenvolvimento humano. Agora, será que apenas se aprende com o jogo nessa fase? Acreditamos que podemos aprender também em outras etapas da vida, com atividades lúdicas, com brincadeiras. Na verdade, o adulto parece perder esse

componente importante devido ao seu modo de vida. Para Negrine (2000, p. 21), “a concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem, já que – a história nos diz – o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer.”

Várias são as teorias e teóricos, professores, psicólogos, filósofos, enfim estudiosos que defendem a relação entre o jogo e a aprendizagem, uma vez que o lúdico motiva e facilita o aprender. Não é nosso objetivo aqui recuperar historicamente o comportamento lúdico da humanidade nem todos os que se dedicaram a estudar o jogo como instrumento para a aprendizagem. Mencionamos alguns teóricos da aprendizagem cognitiva como Piaget e Vygotsky, o Movimento da Escola Nova, a teoria da aprendizagem de língua estrangeira de Krashen e a Metodologia Comunicativa para o ensino de línguas, esta contribuiu para a difusão do lúdico na educação, ao reconhecer a importância da diversão na aprendizagem. Consequentemente, nessa abordagem, muitos materiais didáticos foram elaborados e publicados, trazendo os exercícios lúdicos como elemento motivacional.

Para Andreu Andrés e García Casas (2000, p. 121), a relação entre o jogo e a aprendizagem é natural, porque “los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.”

Piaget (1976), por exemplo, associou a atividade lúdica às atividades intelectuais da criança. Segundo o autor, o jogo, em suas duas formas essenciais, a saber, exercício sensório-motor e simbolismo, fornece o alimento necessário à transformação do real em função das necessidades múltiplas do eu. Por esta razão, os métodos de educação das crianças demandam um material adequado para a assimilação das realidades intelectuais por meio do jogo.

Vygotsky (1995) também se manifestou em relação à função do jogo no desenvolvimento humano. Considerou o jogo uma fonte de estímulo ao desenvolvimento, num sentido amplo, referindo-se principalmente à atividade, ao ato de jogar ou brincar. Ressaltou, inclusive, que as ações das crianças em um jogo são pautadas por regras do mesmo, e isso faz com que elas sejam coerentes com as funções que assumem na atividade. As regras seguidas criam uma zona

de desenvolvimento proximal (ZPD) porque impulsionam novos conceitos e processos em desenvolvimento. Nesse sentido, concordamos com Rego (2003) que a ideia defendida por Vygotsky (1995) nos permite pensar que o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal.

É bem verdade que esses teóricos da aprendizagem fizeram seus estudos relacionando a ludicidade ao público infantil, mas também funciona com outros públicos se respeitada alguns fatores. Sabemos que esse horizonte foi alargado nos dias de hoje.

Teixeira (1995), por exemplo, defende o lúdico na aprendizagem em geral:

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação, pelo jogo, deve ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado (TEIXEIRA, 1995, p.49).

Nunes (2004), por sua vez, afirma que “as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando”. Ou seja, podem contribuir também para a autonomia do estudante.

Para Baretta (2006), os jogos são ótimas alternativas às metodologias tradicionais e permitem trabalhar diferentes habilidades dos alunos, aliando ensino e diversão; também agem sobre a ansiedade, diminuindo-a e abrindo espaço para a liberdade e a desinibição; auxiliam no desenvolvimento da competência comunicativa; são situações reais de comunicação em que os alunos usam a língua e estratégias comunicativas sem perceber, ou seja, de modo espontâneo, natural; aproximam professor e alunos.

Andreu Andrés e García Casas (2000, p. 124) declaram algo muito importante “con el juego, nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios”, en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o

pareja”. Ou seja, o professor é um participante do jogo, desempenhando a função de condutor, mediador da prática.

A ampla defesa da importância do jogo no desenvolvimento humano e na aprendizagem fez com que fosse mais incentivado na sala de aula. No Brasil, isso fica mais evidente com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30. Esse movimento contribuiu para a difusão da ideia de usar o lúdico na educação, reconhecendo sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o jogo não servia apenas para entreter, mas era um recurso pedagógico.

Em relação à língua estrangeira, é, a partir da década de 70, com a Abordagem Comunicativa, que se começou a reconhecer a importância da diversão na aprendizagem. Depois disso, muitos materiais didáticos começaram a ser elaborados e divulgados, trazendo atividades lúdicas. Sánchez (2000), põe os elementos lúdicos dentro das atividades postas em prática no método comunicativo no grupo dos “elementos motivadores”, afirmando que o professor deve favorecer esse que é um dos elementos que desencadeiam a motivação, aspecto relevante na aprendizagem.

Ao fazer um trabalho em sala de aula com jogos pedagógicos ou com atividades lúdicas mais simples, é preciso considerar alguns pontos antecipadamente. Por exemplo: o programa e os conteúdos, o objetivo a ser atingido, a adequação ao público e ao momento, a natureza desafiante, o resgate de conhecimentos prévios, o tempo utilizado, a organização, os procedimentos, o valor educacional, o papel da mediação, a organização, os procedimentos, os recursos disponíveis, e outros fatores para que o instrumento se torne eficiente. Nem todo jogo é um material adequado, ou seja, tem caráter pedagógico. Segundo Antunes (2000), há diferenças entre um jogo pedagógico e um de natureza apenas lúdica:

[...] o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o primeiro com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (ANTUNES, 2000, p. 39)

O uso aleatório, improvisado, excessivo ou para preencher tempo tampouco traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso um planejamento cuidadoso.

Podemos escolher o jogo como recurso na tentativa de motivar nossos alunos para o estudo de algum aspecto da língua, para realizar atividades introdutórias, reforço, revisão, sondagem, diagnósticos ou avaliação. A prática mostra que elas aproximam aprendiz e objeto de aprendizagem e também os envolvidos de um modo geral, desde que não sejam dinâmicas demoradas.

Estudiosos do tema apontam as razões da preferência por essa ferramenta. Na opinião de Teixeira (1995), por exemplo, vários são os motivos que levam o educador a usar jogos como recurso pedagógico: despertam prazer e esforço momentâneo, o que provoca interesse e envolvimento do estudante; são excitantes; ativam esquemas mentais, estimulando pensamento; integram dimensões da personalidade como a afetiva, a motora e a cognitiva. Como podemos notar, há muitas razões para utilizar o lúdico nas aulas de línguas. O que não podemos descuidar, para qualquer atividade realizada, seja ela lúdica ou não, é do planejamento, pois, assim, existem mais chances de os resultados serem realmente proveitosos e, quem sabe, os desejados.

O processo de criação e aplicação das atividades lúdicas nas aulas de língua espanhola no curso técnico em secretariado

Faz-se necessário destacar a importância do estudo e o domínio de idiomas pelo profissional de secretariado. Embora a legislação (BRASIL, 1985) para o Curso Técnico em Secretariado determine o mínimo de um idioma estrangeiro, o Colégio Politécnico da UFSM foi além e, a partir do currículo de 2017, passou a ofertar dois idiomas – o espanhol e o inglês, compreendendo a importância que o conhecimento de línguas estrangeiras agrega à formação do profissional.

No que tange à Língua Espanhola, há muitas razões que justificam a sua aprendizagem (SEDYCIAS *et al*, 2005). No entanto, merecem destaque alguns aspectos como ser uma língua mundial, ter número grande e crescente de falantes, ser a língua oficial de 21 países, ter importância internacional, ser a língua de nossos vizinhos (Brasil é uma “ilha”, falando português na América Latina), ser uma das línguas do Mercosul.

Além disso, há um alerta para o profissional do secretariado do século XXI da necessidade de secretárias (os) hispano-falantes para o mundo dos negócios. Por exemplo, a presença de empresas espanholas no Brasil, apresenta oportunidades de trabalho, principalmente para o secretariado, e, com isso, traz o desafio de assumir postos de trabalho que necessitam de fluidez idiomática. Segundo Camargo (2011),

A Espanha é o segundo país que mais investe no Brasil. Temos centenas de empresas espanholas instaladas aqui, e com grande necessidade de brasileiros hispanofalantes, além de milhares de empresas brasileiras de diversos setores (do comércio ao agronegócio) que negociam com empresas da Espanha e América Latina. (CAMARGO, 2011, p. 30)

Diante desse contexto, de necessidade do domínio do espanhol pelo profissional do secretariado, cabe a nós professores promovermos a melhoria da qualidade de ensino, complementando a formação acadêmica e profissional dos alunos, preparando-os para esse mercado de trabalho tão exigente como é o atual.

O processo de criação das atividades lúdicas, que seriam usadas nas aulas das disciplinas de Língua Espanhola I e II do Curso Técnico em Secretariado, do Colégio Politécnico da UFSM, em 2017-2018, começou com a observação e análise dos programas das disciplinas, analisando seus conteúdos conjuntamente. Depois disso, instaurou-se o momento de pensar e propor atividades, discutir sobre os objetivos a serem atingidos, os momentos de sua aplicação, o tempo, os recursos, enfim uma série de fatores fundamentais para a sua plena execução e alcance das metas.

O processo de criação e aplicação durou um ano, já que a Língua Espanhola I foi ministrada no 2º semestre de 2017 e a Língua Espanhola II no 1º semestre de 2018. Sendo assim, no primeiro semestre de 2017, foram desenvolvidas atividades lúdicas para a primeira disciplina, num total de 7, e, no segundo, foram produzidas para a segunda disciplina, num total de 6. Portanto, 13 atividades lúdicas confeccionadas e aplicadas. A sequência curricular nos favoreceu muito porque ao mesmo tempo em que estávamos preparando atividades, podíamos acompanhar as consequências da aplicação prática nas aulas. Isso permitiu ajustes, readequações, ou seja, (re) avaliar a nossa ação docente conjuntamente com nosso processo criativo.

No intuito de atender aos conteúdos e objetivos do programa da disciplina de Língua Espanhola I, que é apresentar uma visão geral do idioma, de modo que, ao seu término, o aluno deve ser capaz de: conhecer e aplicar as características de diferentes gêneros discursivos da esfera cotidiana, jornalística e profissional do secretariado; utilizar estratégias de leitura para compreensão de textos; compreender o funcionamento da língua espanhola de forma geral; ter noções de leitura e escrita de textos próprios dos diferentes contextos profissionais do secretariado e reconhecer diferentes graus de formalidade, criamos 7 atividades lúdicas.

Sobre a Unidade 1 – “Panorama da Língua Espanhola no mundo”, elaboramos o “Concurso sobre países hispanohablantes”, em que foram confeccionados 43 cartões, sendo 21 de países e 21 de capitais e um grande com o mapa mundi.

Para a Unidade 2 – “Noções de leitura e interpretação textual em língua estrangeira”, contemplamos os conteúdos de “*Falsos Amigos*”, “*Preposiciones*” e “*Conjunciones*”. Para o primeiro conteúdo, elaboramos duas grandes atividades, o “*Concurso de los falsos amigos*”, em que criamos 90 cartões, 45 com imagens de alguns falsos cognatos e 45 com frases que deveriam ser preenchidas com as imagens correspondentes. A segunda atividade dos “*Falsos Amigos*” contemplou a dinâmica “*¡A jugar con la (os) secretarias (os)!*”, em que produzimos 40 cartões com imagens e frases com espaços em branco para serem preenchidas com o respectivo heterossemântico da imagem. A última atividade desta unidade foi o “*Dominó de las preposiciones*”, em que criamos 62 cartões com preposições para serem utilizadas, pelos alunos, segundo a dinâmica tradicional do jogo dominó. A seguir, a título de ilustração, apresentamos parte de uma das atividades desenvolvidas para essa unidade do programa:

“Concurso de los falsos amigos”.

Objetivo: La finalidad de este concurso es familiarizar a los alumnos del “Curso Técnico en Secretariado”, de modo lúdico, con imágenes y frases que exigen el uso de algunos falsos amigos del español en relación al portugués.

Material: Tarjetas (45 carteles con frases y 45 tarjetas con heterosemánticos)

Organización: Nueve grupos de cinco alumnos.

Procedimientos:

1. Poner las tarjetas con las imágenes sobre una mesa;
2. Poner las tarjetas con las frases en el centro de otra mesa, en una pila;
3. Cada equipo sacará una tarjeta con una frase y tendrá que encontrar la imagen correspondiente al falso amigo existente en la frase;
4. Cada equipo tendrá un minuto para cada frase;
5. Cada acierto vale un punto;
6. Gana el equipo que lograr sumar más puntos.



Figura 1 – Orientação para atividade lúdica
“Concurso de los falsos amigos”

Para a Unidade 3 – “Gêneros Discursivos” - confeccionamos o “¿Tendedero de los géneros discursivos!”, uma atividade com 30 textos com vários gêneros discursivos, elaborados em forma de cartão, tamanho A4, para exercitar a capacidade dos alunos de identificarem os tipos de gêneros existentes e apontarem, entre os pendurados no varal, com quais o profissional de secretariado mais têm contato. A imagem, a seguir, mostra a atividade em desenvolvimento:



Figura 2 - Atividade em Execução - ¡Tendedero de los Géneros Textuales/Discursivos !!

Na unidade 4 – “Aspectos Lingüísticos”, elaboramos a “¡Dinámica de los grados de formalidad!”, em que foram confeccionados 18 cartões com textos que sensibilizaram os alunos aos graus de formalidade. Por fim, a unidade 5 – “Análise lingüística”, não elaboramos uma atividade específica, uma vez que os conteúdos sugeridos foram abordados gramaticalmente no decorrer das unidades anteriores.

Com a finalidade de atender aos conteúdos e às metas do programa da disciplina de Língua Espanhola II, que é trabalhar aspectos da língua mais específicos da área profissional, exercitando a produção oral e escrita. Ao seu término, o aluno deve ser capaz de: reproduzir diálogos relacionados às rotinas secretarias; ter noções de leitura e escrita de textos próprios dos diferentes contextos profissionais do secretariado e praticar a tradução e versão de textos relacionados às vivências em secretariado.

Nessa perspectiva, para a Unidade 1 – “Comunicação escrita/oral no trabalho”, elaboramos três atividades: a primeira, “¡Tendedero de los Géneros Textuales/Discursivos II”, que já havia sido utilizada em parte no semestre anterior, tem como finalidade ajudar aos alunos no reconhecimento dos gêneros textuais/discursivos de sua área de atuação; a segunda, “¡A Jugar con los textos técnicos!”, busca exercitar, de modo lúdico, os tipos de tratamento e duas partes da estrutura dos gêneros escritos; a terceira, “¡A Trabajar con las Cartas!”, serve para

que os alunos possam distinguir dois tipos de cartas (comercial e pessoal) e reconhecer as estruturas que compõem estas comunicações escritas.

¡A JUGAR CON LOS TEXTOS TÉCNICOS!

Objetivo: La finalidad de este concurso es ejercitar con los alumnos del “Curso Técnico en Secretariado” los tipos de tratamiento y dos partes de la estructura de los géneros discursivos escritos, de modo lúdico.

Material: Tarjetas (42 con frases, 2 con tipos de tratamientos – formal e informal – 2 partes de una carta – encabezamiento/saludo y despedida).

Organización: Dos equipos de veinte alumnos.

Procedimientos:

1. Preparar el ambiente de la clase, organizando dos mesas, una con las cuarenta y dos tarjetas con las frases, en pila, y la otra, con el tipo de los tratamientos y las partes de la estructura de los textos escritos;
2. Cada equipo quedará en cola;
3. Un alumno de cada equipo sacará una frase y tendrá que poner en el tipo de tratamiento correspondiente e identificar la parte del texto;
4. El tiempo de ejecución es de treinta minutos;
5. Cada acierto contará un punto;
6. Gana el equipo que lograr sumar más puntos.

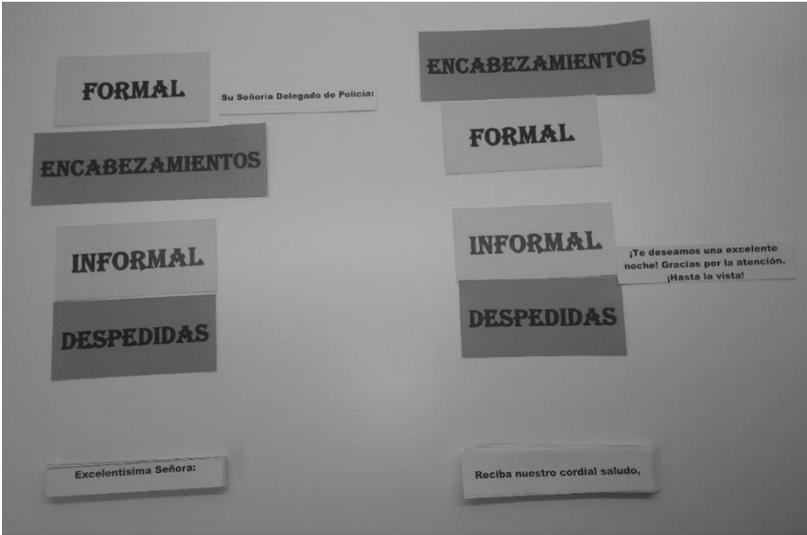


Figura 3 - Orientação para atividade lúdica
“¡A Jugar con los textos técnicos!”

Para atender à Unidade 2 – “Comunicação Oral no Trabalho”, contemplamos os conteúdos de “Grados de Formalidad”, com a “¡Dinámica de los Grados de Formalidad!”. Este concurso conta com 18

tarjetas com frases que exigem o conhecimento de alguns níveis de formalidade em espanhol.

A Unidade 3 – “Aspectos lexicais, ortográficos e gramaticais relevantes”, conta com duas atividades: a “;Memoria Gigante – Las Profesiones!”, um jogo de memória que conta com 64 profissões mais utilizadas em espanhol; e a “;Sopa de Letras – Las Abreviaturas!”, um caça-palavras que tem a finalidade de exercitar com os alunos do “Curso Técnico em Secretariado” as abreviaturas mais utilizadas do espanhol.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compartilhar nossa experiência docente com a língua espanhola para fim específico - o Técnico em Secretariado - no Colégio Politécnico da UFSM. Acreditamos que a nossa proposta de atividades lúdicas ajudou a desenvolver positivamente os conteúdos correspondentes, assim como auxiliou os alunos a fixarem o necessário para pôr a língua em funcionamento nas suas atividades profissionais.

Nossas práticas nos levam a continuar apostando que o lúdico favorece muito à aprendizagem de uma língua estrangeira também em situações como a que enfrentamos, ou seja, a do espanhol técnico. Esse fator incentiva o estudante a aprender com prazer, alegria e leveza, porque aprende a gostar da língua e do conteúdo.

Ao término da primeira disciplina ministrada, foi feita uma avaliação discente com a turma. O *feedback* dos alunos foi bastante satisfatório, porque 100% deles relataram ter aprovado a maneira como as atividades foram apresentadas, alegando tornar as aulas mais dinâmicas, contribuindo com a aprendizagem. A seguir, apresentamos avaliações de dois dos 31 alunos da turma.

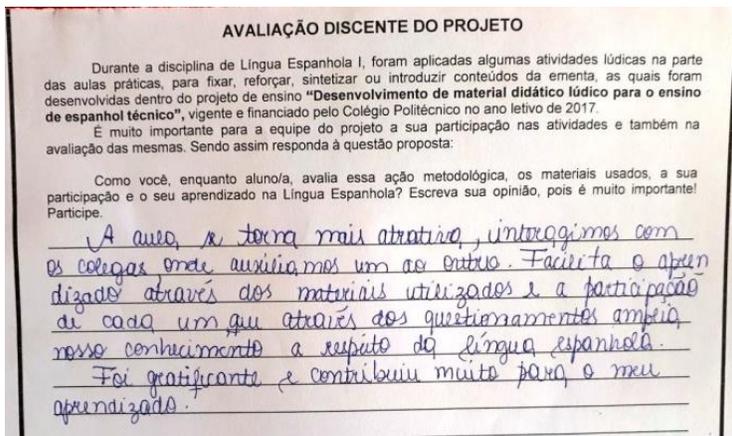


Figura 4 - Avaliação Discente 1

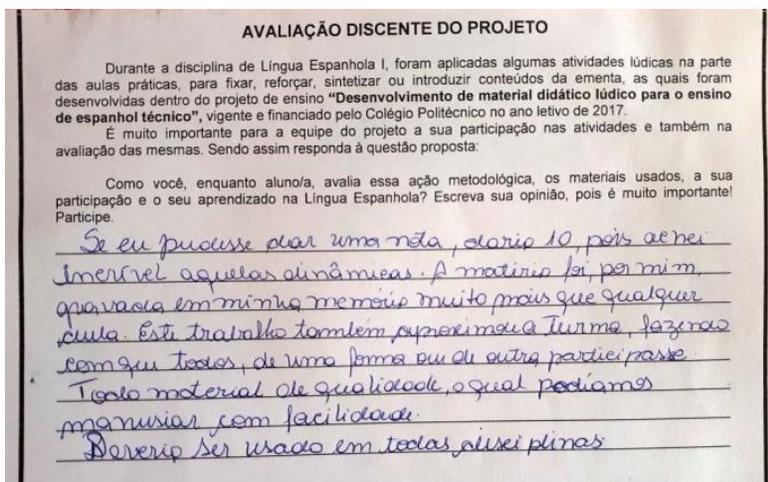


Figura 5 - Avaliação Discente 2

Referências

ANDREU ANDRÉS, M. A.; GARCÍA CASAS, M. Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In: *I Congreso internacional de español para fines específicos*. Amsterdam, 2000. p. 121 -125. Disponível em: <cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

ANTUNES, A O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires. (org.). *Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-42

BARETTA, D. Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. In: *Revista electrónica de didáctica – RedELE*. N. 7. Junho, 2006. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20271>>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 7377, de 30 de setembro de 1985*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Secretário e dá outras providências. Brasília/DF: 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm> Acesso em: 30 de maio de 2019.

CAMARGO, K. T. M. *A necessidade da secretária hispanofalante e as empresas espanholas no Brasil*. Centro Universitário Assunção - UNIFAI. São Paulo, 2011. (TCC)

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 6.ed. São Paulo: Perspectiva 2010.

NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: NUNES, A. R. S. C. A. *O lúdico na aquisição da segunda língua*, 2004. Disponível em: <www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm - 19k ->. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC. 1964.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madri: SGEL, 1997.

SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

3. DOCÊNCIA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS COMO (MEGA)FERRAMENTA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Rosana Helena Nunes

Introdução

Este artigo tem a pretensão de mostrar como se dá o trabalho com *gêneros orais e escritos*, em cursos tecnológicos, como forma de levar o aluno a uma visão mais dinâmica da língua. E ainda, a forma distorcida de pensar o trabalho com a modalidade oral da linguagem, considerar os recursos multimodais da esfera virtual, com ênfase a diferentes objetos de estudos, presentes nas redes sociais.

A visão dicotômica da relação entre *fala e escrita*, ainda presente no ensino de língua, levou a repensar esse ensino, partindo da concepção de que, para todo falante, a língua se faz necessária, tanto na modalidade escrita como oral; as duas modalidades da linguagem não podem ser vistas como processos estanques, mas sim com especificidades próprias, dadas as condições que engendram o discurso. A modalidade oral apresenta um grau de complexidade, relevância e importância, assim como a modalidade escrita, podendo ser estudada a partir de suas particularidades e possibilidades de uso. Embora muitos trabalhos envolvam essas questões, não se esgotam em pesquisas, uma vez que sempre há algo para discutir a respeito dessa modalidade da língua.

Assim, o artigo divide-se em três partes. A primeira parte refere-se propriamente ao conceito de *gênero do discurso* na esteira de estudos fundamentados por Mikhail Bakhtin (1992) e seus colaboradores. A segunda parte, *gêneros textuais e o ensino de língua*: Brandão (2000), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001; 2008; 2010) e outros. A última parte, a metodologia de ensino com gêneros textuais, com alunos de 1º semestre do *Curso de Sistemas para Internet da Faculdade de Tecnologia de São Roque*, na disciplina *Leitura e Produção de Texto*.

Gênero do discurso: contribuição de Bakhtin

A língua penetra na vida por meio de enunciados concretos e a vida penetra na língua pelos próprios enunciados concretos (BAKHTIN, 1992). Como pensar o estudo da linguagem humana dessa perspectiva? E ainda, como refletir acerca das práticas sociais e históricas construídas pelos sujeitos em diferentes momentos e com diferentes finalidades específicas? Pensar o estudo da língua, dentro de uma abordagem (sócio)histórica, é a de refletir a respeito da forma pela qual o uso está a serviço de finalidades específicas em diferentes momentos históricos, já que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio por palavras isoladas. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Na verdade, a preocupação de Bakhtin não era propriamente com relação ao ensino da língua e sim buscar compreender como se dá a comunicação humana por meio da língua. Sua preocupação era buscar uma “resposta” a diferentes perguntas como a especificidade do “romance” em sua estrutura, composição, estilo e temáticas provenientes das diferentes épocas da história. Era justamente compreender o que traz a riqueza de uma língua se não a riqueza dos enunciados, não aqueles apenas padronizados por uma cultura, mas sim a heterogeneidade constitutiva da linguagem humana. Com efeito, esta parte destina-se à noção de *gênero do discurso* e contribuições de estudiosos com relação ao ensino da língua. Em se tratando de realidade brasileira, há de se considerar uma longa trajetória até a língua firmar-se no uso social e, ao mesmo tempo, linguístico.

Bakhtin (1992), linguísta e filósofo russo, no início do século XX, dedicou-se aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos textuais que empregamos nas situações cotidianas. Precursor de estudos relacionados à natureza dialógica da linguagem humana, considera que os enunciados são irreproduzíveis, estes são recorrentes e interligados, ou seja, nasce-se um enunciado acerca de outro. Essa *tonalidade dialógica* presente nos enunciados permite que a língua seja representada por sujeitos falantes, uma *alternância de sujeitos falantes*: natureza dialógica da atividade humana. Para o autor,

“a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p.279).

Diferentemente da corrente estruturalista¹, que privilegiava o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas, Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o *eu* e o *outro*, entre muitos *eus* e muitos *outros*. Para o autor, todo estudo que privilegia a utilização da língua na sua totalidade deve partir de uma teoria de gêneros:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O enunciado, segundo Bakhtin (1992), não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, como um sinal de término por parte do locutor; o que torna a língua algo dinâmico, interativo, dialógico e dialético é justamente o fato de relacionar-se a diferentes sujeitos em diferentes situações de produção discursiva. Compreende-se aqui a *heterogeneidade dos gêneros do discurso* (orais e escritos), natureza e características, dadas esferas da comunicação verbal. Dessa heterogeneidade, Bakhtin (1992) faz uma classificação dos gêneros em *primários e secundários*. Os primeiros referem-se à comunicação cotidiana, já os segundos, são decorrentes de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída. O autor reconhece que os gêneros secundários passam a absorver os gêneros primários, uma vez que estes últimos são oriundos de uma comunicação verbal espontânea. Daí Bakhtin considerar que o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal.

¹ Ferdinand de Saussure (1916), precursor de estudos referentes à *langue e parole*.

A noção de texto surge, para Bakhtin (1992), como resultado da necessidade de se entender a língua e linguagem como manifestações concretas das relações sociais e dialógicas. O autor não define texto, mas sim ao estudo do enunciado concreto: o papel da linguagem em cada acontecimento existente na vida humana, arte, ciência ou religião. O texto, como atividade humana, é todo sistema de significação cuja coerência e unidade remete-se à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva; o texto não é uma coisa sem voz, é, sobretudo, um ato humano, com relação a toda a produção cultural, fundada na linguagem. “(...) cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história” (BAKHTIN, 1992, p. 331).

Admite-se, pois, que a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia da comunicação verbal, uma vez que “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de um ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação” (BAKHTIN, 1992, p. 334).

Gêneros textuais e ensino de língua

Sabe-se que a década de 80 representou uma fase de estudos referentes ao texto como objeto de ensino. Houve uma série de iniciativas que circundavam em torno da proposta do trabalho com o texto como um (pre)texto² para o ensino da língua. O texto era visto não propriamente como um trabalho efetivo em leitura e produção textual. Outrora concebia-se o ensino da língua por meio da análise gramatical, um ensino descontextualizado e puramente linguístico. Esse foco passa a atividades procedimentais cujo trabalho com o texto era o de priorizar a língua escrita em leitura e redação. Em outras palavras, o texto passa a ser objeto de ensino para “resolver” possíveis problemas com relação ao ensino da modalidade escrita da linguagem.

² Estudos desenvolvidos por Wanderlei Geraldi (1984), intitulado, *O texto na sala de aula: leitura e produção*.

Estudos comprovam que a língua deve e pode ser aprendida por meio do trabalho com gêneros, considerados estes *gêneros textuais*, uma vez que a preocupação passa a ser o ensino de língua. Desse conceito, estudos como os suíços genebrinos Schneuwly e Dolz (1996-1998), em que passam a conceber o gênero como (mega)ferramenta para o ensino de leitura e escrita em escolas francesas. Esses autores consideram o gênero como objeto de ensino de língua, uma vez que as características presentes no gênero possibilitam que este seja visto como um instrumento de aprendizagem, deixando de lado apenas atividades puramente gramaticais e passando a tornar-se um objeto de estudo e ensino no trabalho com a compreensão e produção textuais.

Em *Gêneros orais e escritos na escola*, os psicólogos e pedagogos, Schneuwly e Dolz (2004), Genebra/Suíça, dedicaram-se ao aprendizado da leitura e escrita em escolas francesas. Esses autores diferenciam *tipologia textual* de gêneros textuais. Com base nos estudos realizados por Bakhtin (1992), e o conceito de *gênero do discurso*, esses autores criaram a noção de gênero textual para definir os diversos enunciados referentes às variadas esferas comunicativas. Em outros termos, passa-se a conceber não apenas os tipos de textos *narração, descrição e dissertação*, mas uma infinidade de *gêneros textuais*, primários e secundários, uma vez que a linguagem manifesta-se na interação verbal de diferentes formas, em diferentes tempos e espaços sociais.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a escola sempre teve a missão de ensino, ensino esse pautado em práticas, basicamente escolares, de ler, escrever e, até mesmo, de falar corretamente. Isso fez com que a preocupação fosse com ensinar a forma-padrão da língua culta, desvinculada da realidade em que se processa a linguagem e suas variações. Logo, um trabalho baseado na exploração de gêneros do discurso nunca foi devidamente colocado em prática. Para os primeiros autores, para cada situação escolar, há gêneros específicos que podem ser trabalhados, havendo também a possibilidade de uma alteração, modificação em outros gêneros, e essa dinâmica faz com que estes se tornem, além de uma ferramenta de comunicação, ao mesmo tempo, um objeto de ensino-aprendizagem.

Nessa prática escolar, em que se processa a alteração dos gêneros, na qual a função de comunicação da língua ainda é praticamente ignorada, o gênero torna-se uma forma de aprimoramento da língua e o que entra em jogo, aqui, é seu domínio.

Partindo da tradição institucional da escola, os gêneros escolares correspondem a pontos de referência centrais para a construção por meio de planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, principalmente, no que se refere à redação/composição.

Os gêneros escolares, evidentemente, alteram os gêneros constituídos de textos, na medida em que estão inseridos numa outra esfera social de comunicação, que é a escolar. Em outros termos, quando o gênero é retirado do seu espaço social de circulação, este se altera dentro de um novo espaço social que, neste caso, é a instituição escolar e isso leva a possíveis modificações de gêneros dentro do universo dos gêneros escolares (a convivência entre os vários gêneros escolares forçam a sua modificação).

Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que os gêneros escolares são autênticos produtos culturais da escola, elaborados como ferramentas para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Devem, portanto, refletir uma prática social própria da escola que se caracteriza (ou, pelo menos deveria se caracterizar) por fundar as bases de estruturação para se desenvolver conhecimento científico.

Para os autores, conceber a produção de textos escritos como a representação do real, é acreditar que, do ponto de vista do desenvolvimento, os gêneros devem estar ordenados de acordo com uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) até as mais complexas, como o pensamento lógico. Daí a importância de estudá-los, de forma mais abrangente, no sentido de transformar tais modelos didáticos prototípicos de *narração*, *descrição* e *dissertação* em outros novos gêneros. Os tipos de textos clássicos, como modelos concretos para o ensino, correspondem aos *gêneros escolares*. Há dois pontos fundamentais que, na visão de Schneuwly e Dolz (2004, p.69), podem dar luz às práticas autênticas de trabalho com os gêneros escolares.

a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica

numa transformação, ao menos parcial, do gênero, para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;

b) Pelo fato de que o gênero funciona em outro lugar social, diferente daquele que está na sua origem, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele, particularmente, sempre serve para aprender, mesmo se ele permanece gênero para comunicar (...). Trata-se de pôr os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo o tempo todo que os objetivos visados são outros.

Os autores afirmam que os gêneros podem sofrer modificações, quando passam de outra esfera social de circulação para a esfera escolar, ou seja, o gênero funcionar fora da escola, mas isso não inviabiliza sua utilização como um gênero a aprender. Schnewly e Dolz (2004) reconhecem que um gênero, trabalhado na escola, representa uma variação do gênero de referência dentro de uma dinâmica de ensino-aprendizagem. Há de se considerar gêneros do oral e gêneros da escrita no contexto escolar. Por meio dessa multiplicidade de gêneros, *orais e escritos*, o aluno também compartilha, ao mesmo tempo, as duas instâncias: privada e pública. Como a sala de aula é o lugar privilegiado para construção da escrita e de muitos gêneros secundários, orais e escritos, o problema está em como se trabalhar de forma que a escrita passe a ter sentido para o aluno no processo de produção de texto. De que forma essa aprendizagem se torna significativa e funcional?

Brandão (2000), em *Gêneros do discurso na escola*, apresenta a proposta do trabalhar com gêneros textuais na escola por meio das seguintes modalidades discursivas: narrativas de caráter popular – o mito e o conto. Esses gêneros representam especificidades das formas fundamentadas na língua e na vida, matrizes da literatura e da tradição oral. Acrescente-se a isso o cordel, pela oralidade e ser considerado uma forma popular de narrativa tipicamente brasileira. Outra modalidade discursiva foi a o discurso político – dissertativo-argumentativo – em diferentes manifestações textuais – pronunciamento político, propaganda eleitoral, textos jornalísticos sobre o fato político. Por fim, a modalidade de divulgação científica –

discurso dissertativo-expositivo. Esse gênero tem como fonte um discurso anterior – o da ciência – o suporte que veicula – a mídia impressa. Com base nessas especificidades, constitui-se um novo gênero do discurso dadas as condições de produção.

Dentre elas, a autora aponta as tipologias *funcionais*, *enunciativas* e *cognitivas*, *sócio-interacionistas*. As funcionais fundadas sobre o estudo das funções dos discursos – perspectiva de Bühler e Jakobson (1963 apud Brandão, 2000) - propõem uma formulação de gêneros em termos de funções que correspondem a todo ato de comunicação verbal. Jakobson apresenta um modelo por meio de três fatores: código – gera mensagem de caráter metalinguístico, o canal – gera a mensagem que visa ao contato, e a mensagem – gera o texto poético. Tais tipologias referem-se às diferentes formas da presença das marcas da enunciação no discurso e essas marcas remetem-se aos componentes da cena enunciativa – interlocutores, lugar, tempo.

Essas tipologias enunciativas corroboram com os estudos de Émile Benveniste (1966 apud Brandão, 2000) e Bronckart (1985 apud Brandão, 2000). Essas tipologias enunciativas tratam da influência das condições de enunciação (interlocutor, lugar e tempo) sobre a organização discursiva. A primeira, inspirada em Benveniste (1966 apud Brandão, 2000), a enunciação é determinada por duas classificações: a enunciação histórica e a enunciação no plano do discurso. Para o autor, o texto-discurso o locutor apropria-se o aparelho formal da língua, relaciona-se aos índices formais de subjetividades, no que diz respeito às pessoas do discurso, 1ª e 2ª; já no texto-história, o locutor afasta-se da cena enunciativa, apagando-se enquanto eu-locutor, preocupando-se apenas com os fatos (eles-3ª pessoa) se relatarem por si mesmos.

Bronckart (1985 apud Brandão, 2000) apresenta uma concepção mais complexa da significação em que apresenta aspectos centrados sobre a enunciação, o contexto e as condições de produção dos enunciados. Para o autor, o espaço intermediário entre a diversidade das práticas e das situações, que propiciam as significações, é o dos discursos e de seus suportes sociais. O estudo do funcionamento dos discursos constituiria uma das vias de abordagem possíveis de uma concepção de significação que integra o uso e os fatores linguísticos. Em outros termos, a proposta desse autor é a de analisar a linguagem como prática social, considerando os aspectos sociais, interacionais,

convencionais e ativos. Dessa perspectiva, propõe uma tipologia que leva à análise das capacidades psicológicas universais (competências sócio-cognitivas) com a da diversidade e heterogeneidade fundamentais das manifestações de linguagem.

O autor faz uma distinção entre arquétipos discursivos e tipos de discurso. Os arquétipos discursivos se definem pela maneira como estão ancorados na situação de produção – referente e interação social. Dessa classificação, distingue quatro arquétipos discursivos divididos em dois grupos: eixo do expor e eixo do narrar. No eixo do expor, o discurso interativo cujo referente (objeto do discurso) está presentificado ou presente no espaço/tempo da produção, ou seja, relaciona-se ao produtor e o espaço tempo da produção, bem como os parâmetros da interação social; o discurso teórico, o referente está presentificado no espaço/tempo da produção, porém dissociado dos parâmetros da interação social. Por fim, o eixo do narrar, o relativo interativo – disjunto em relação ao referente e implicar interação social; narração – disjunto em relação ao referente, autônomo em relação à interação social.

As tipologias cognitivas, segundo Brandão (2000), têm como precursor dos estudos Adam (1991 apud Brandão, 2000). Adam dedica-se às unidades mínimas de composição textual, tendo como ponto crucial de estudos o conceito de enunciado concreto à luz de Bakhtin, porém desenvolve um estudo, baseando-se nas unidades mínimas de composição textual, buscando deslocar a análise de Bakhtin do campo sociolinguístico dos gêneros do discurso para o linguístico da textualidade. Considera os enunciados apenas como sequência linguística e apresenta cinco tipos de estruturas sequenciais: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

A última tipologia apresentada por Brandão (2000) foi a tipologia do discurso – a tipologia (sócio)interacionista de Bakhtin (1992). Pelo caráter social dos fatos da linguagem em que o autor propõe seu estudo, ao considerar o enunciado como produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, a distinção que o autor faz é com relação aos gêneros do discurso em primários e secundários, dadas as especificidades dos enunciados em que cada esfera da comunicação verbal. Os primeiros, constituídos por aqueles da vida cotidiana e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos; os secundários, aparecem nas

circunstâncias de uma troca cultural (principalmente a escrita) – artística, científica, sócio-política – mais complexa e relativamente mais evoluída. Tais discursos (romance, teatro, discurso científico) correspondem a instituições sociais e recuperam os discursos primários, que perdem sua relação direta com o real para tornar-se literatura ou teatro.

Destacam-se também três trabalhos desenvolvidos por Luiz Antônio. Marcuschi (2001-2008) relacionados propriamente aos estudos sobre *oralidade e escrita*, bem como *gêneros textuais*. Em, *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*, o autor defende essa posição não dicotômica no tratamento da fala e da escrita; a proposta é a de compreender as relações entre fala e escrita dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Ao apresentar diferentes concepções de estudos referentes à *supremacia* da escrita frente à fala, o autor corrobora com a concepção sociointeracionista de estudo em que prevalece a ideia de um estudo dos usos da língua e não propriamente um estudo gramatical. Marcuschi (2001, p.43) salienta que

(...) toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. Portanto, a heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta.

O autor considera que o ensino de língua deve levar em conta as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, ora vistas como modalidades de linguagem, ora como práticas sociais (oralidade e letramento). O autor distingue práticas sociais de modalidades de uso da língua. Para as primeiras, a oralidade corresponde à prática social interativa para fins comunicativos e se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; já letramento, envolve as diferentes práticas da escrita na sociedade. Daí compreender que letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de

letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Para as modalidades, a fala como forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral.

Assim, reconhece-se que são os usos que fundam a língua e não propriamente a gramática, a morfologia e que o pressuposto de que as diferenças entre fala e escrita compreendem o uso do código ou propriamente o sistema, o autor é contrário a essa concepção estruturalista da língua. Essas diferenças entre fala e escrita são fundamentadas na perspectiva do uso e não do sistema, bem como a relação fala-escrita torna-se mais congruente levar em conta não o código, mas os usos de código.

Estudos comprovam que todo falante de língua possui determinadas capacidades de lhe permite interagir com os demais membros de uma comunicação linguística. Marcuschi (2008), em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, considera que o trabalho com a língua deve desenvolver-se por meio de uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, a postura adotada pelo autor é a da textual-discursiva na perspectiva sociointeracionista. Dessa perspectiva, considera-se que todo texto, como evento sociointerativo, apresenta seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. Com efeito, a língua deve ser vista por meio da atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica, atividade essa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados.

O estudo, desenvolvido por Marcuschi (2008), apresenta-se dividido em três partes constitutivas: a primeira delas, o autor apresenta a trajetória dos estudos linguísticos, desde o surgimento da Linguística como ciência da linguagem, tendo como precursor Ferdinand de Saussure (1914-1916), lexicólogo e linguista suíço – estudo do sistema linguístico, a langue, descrição do sistema – até propriamente a Linguística de Texto, uma vez que justifica-se a preocupação do autor com o trabalho da produção textual, uma abordagem dessa natureza justificaria tal diretriz de estudos. E ainda, o autor destaca a forma pela qual o faz: análise da língua com base na produção textual, trabalho com a língua através do texto, objeto de estudo, a língua. Por fim, os fenômenos: texto, gêneros e a compreensão. A segunda parte de sua obra, Marcuschi (2008)

apresenta as especificidades que compreende os gêneros textuais no ensino de língua.

Segundo Marcuschi (2008), tal estudo não é algo novo, já que se iniciou com Platão, na concepção de gênero literário – tradição poética – *a posteriori* com Aristóteles, a teoria estende-se para a natureza do discurso a partir da Retórica. Para Aristóteles (apud Marcuschi, 2008), há três elementos que compõem o discurso: a) aquele que fala; b) aquilo sobre o que se fala; c) aquele a quem se fala. E ainda, em um discurso, existem, segundo Aristóteles, há três tipos de ouvinte que operam: a) como espectador que olha o presente; b) como assembleia que olha o futuro; c) como juiz que julga sobre coisas passadas. Para tanto, há três gêneros de discurso retórico: 1. Discurso deliberativo; 2. Discurso judiciário; 3. Discurso demonstrativo (epidítico). O primeiro refere-se ao elogio ou censura, situando-se na ação presente; o segundo, função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado; o terceiro, aconselhar, referente ao futuro por ser exortativo por natureza.

Dessa forma, os gêneros surgiram mais propriamente pelas “mãos” de filósofos, Platão e Aristóteles. Há de se considerar as estratégias e estruturas dos gêneros dadas por Aristóteles em relação à distinção entre epopeia, tragédia e comédia. Entretanto, como bem lembra Marcuschi (2008), o conceito de gênero textual adquiriu outra ótica no momento que difere a de Aristóteles. Adota-se o conceito de gênero textual como um empreendimento multidisciplinar que compreenda a análise de texto e o discurso. “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano geral” (idem, p. 149).

Segundo Marcuschi (2008), cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, assim como postula Bakhtin (1992), *formas previamente estáveis de enunciados dadas as esferas da comunicação verbal*. Para tanto, todos os gêneros apresentam características próprias que o determinam: forma de composição, estilo e tema. Em outros termos, todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Compreende-se tal dinâmica da comunicação e a importância fundamental dos gêneros para tal comunicação, uma vez que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, ou por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre

por meio de textos realizados por algum gênero. Daí o estudo de gêneros textuais tornar-se uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.

Marcuschi et.al. (2010), em *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*, reúne uma coletânea de textos para melhor explicitar sobre o tipo de prática social que emerge das formas de discurso virtual pela internet, com *intenso uso da escrita*. Em Linguística, o hipertexto surge como possibilidade de discutir a *textualidade*, no que diz respeito às teorias textuais e cognitivas, em um portador de texto, o *hipertexto* – disponibilizado em um veículo com especificidades próprias, como se configura a internet. Na esfera virtual, a análise refere-se ao hipertexto ao inverso, ou seja, aquilo que torna um texto *hiper* são os links. Esses links têm papel relevante na construção do sentido nos textos virtuais. Em outro estudo, Marcuschi (2011, p. 22) reforça que:

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado, como, por exemplo, os chats surgindo como uma forma de conversação por meio eletrônicos, ou os blogs surgindo dos diários de bordo. Esse estado de coisas mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação, inclusive na materialidade linguística. Assim, hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade. (MARCUSCHI, 2011, p.22)³.

Assim, os textos sempre se realizam em gêneros textuais. Das especificidades de cada gênero há as características presentes nos textos, dada as diferentes esferas da comunicação humana. Com relação ao ensino de língua, quando se trabalha com a noção de gênero textual, possibilita uma gama de ações sociais que levam o falante melhor interagir em práticas discursivas. Dada especificidade

³ *Gêneros textuais – reflexões e ensino*, uma coletânea de textos desenvolvidos por autores sobre gêneros textuais e suas particularidades discursivas no ensino de língua.

de cada gênero, este representa um indicador importante, uma vez que não são simples formas textuais, mas formas de ação social, além de orientadores da compreensão. É dessa perspectiva a última parte deste artigo, a apresentação do trabalho desenvolvido por alunos do *Curso Sistemas para Internet da Fatec/SR*, como resultado de uma metodologia de ensino, aplicada às aulas de Língua Portuguesa, na disciplina, *Leitura e Produção de Texto*.

Metodologia de ensino: gêneros textuais no ensino tecnológico

A metodologia de ensino foi realizada por meio de um trabalho com gêneros textuais: oral e escrito. À luz de uma abordagem (sócio)histórica de estudo da língua, privilegiou-se a análise de diferentes objetos de estudo com características próprias dos gêneros emergentes, presentes na esfera virtual da comunicação verbal. Cada grupo de alunos escolheu um diferente objeto de estudo e, no período de um semestre de estudo, ocorreu o desenvolvimento do trabalho por meio de pesquisa, leitura, análise e produção escrita. Após a produção escrita do texto, cada grupo apresentou o resultado e discussão do objeto de estudo por meio de um debate.

Schneuwly e Dolz (2004) postulam a importância de um trabalho com a progressão de gêneros e também os autores propõem que essa progressão apresente uma sequência de ações determinadas; a escolha dos gêneros a ser estudados como proposta metodológica de trabalho com a língua. Em consonância a essa posição dos autores, a proposta de trabalho para a disciplina, *Leitura de Produção de Texto*, foi a de seguir a ementa da disciplina e acrescenta a esta o estudo de diferentes gêneros textuais e, por fim, os gêneros multimodais.

A seguir, os quadros ilustram a metodologia de ensino, utilizada para alunos de 1º semestre, do curso *Sistemas para Internet da Fatec/SR*. O primeiro quadro refere-se à ementa e à bibliografia da disciplina. O segundo, relaciona-se aos gêneros textuais e suas especificidades, segundo as temáticas estudadas no semestre. O semestre apresenta 20 semanais de aula, totalizando 80 aulas, com 4 aulas semanais.

CURSO SISTEMAS PARA INTERNET
DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.

Profa Rosana Helena Nunes

EMENTA: A comunicação na atualidade. Coesão e coerência textuais. Uso e adequação da linguagem. Estratégias de leitura de texto. Produção de texto: resumo acadêmico, resenha crítica, relatório, artigo científico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSTA, D.; SALCES, C.D. **Leitura e produção de textos na universidade.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

KÖCHE, V.S.; BOFF, O.M.B.; MARINELLO, A.F. **Leitura e produção textual – gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, D S; ZILBERKNOP, L S. **Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT.** São Paulo: Atlas, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prova moderna.** 27ª ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa: atualizada pelo novo acordo ortográfico.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M.M. (1979). **Estética da criação verbal.** SP: Martins fontes, 1992.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação.** São Paulo: Ática, 1999.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.

Fonte: o próprio autor, 2018

| 1.Gênero textual: <i>Resumo acadêmico</i> | | | | |
|--|---|--|--|---|
| Etapa 1: estudo do gênero do discurso <i>resumo acadêmico:</i> Estudo de aspectos formais, composicionais e estilísticos do gênero textual: <i>resumo</i> | Etapa 2: leitura, compreensão e interpretação de textos: Leitura de textos relacionados à área tecnológica e à linguagem. Produção de resumos, segundo as finalidades específicas da | Etapa 3: e processos de produção escrita; <i>resumo acadêmico</i> | Etapa 4: processos de reformulação textual. A cada aula do Bloco 1 (4 aulas), os textos são apresentados pelos alunos para possíveis reformulações. | Etapa 5: construção da versão final do <i>resumo acadêmico</i> e apresentação para avaliação do professor. |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | linguagem acadêmica | | | |
| Gênero textual 2: Resenha crítica | | | | |
| Etapa 1: estudo do gênero do discurso <i>resenha crítica</i> : Estudo de aspectos formais, composicionais e estilísticos do gênero textual <i>resenha crítica</i> . | Etapa 2: leitura, compreensão e interpretação de textos: Leitura de textos relacionados à área tecnológica e à linguagem. Produção de resumos, segundo as finalidades específicas da linguagem acadêmica. | Etapa 3: e processos de produção escrita; <i>resenha acadêmica</i> | Etapa 4: processos de reformulação textual. A cada aula, o estudo das características do gênero textual 1 (4 aulas), os textos são apresentados pelos alunos para possíveis reformulações | Etapa 5: construção da versão final do resenha acadêmica e apresentação para avaliação do professor. |
| Gênero textual 3: Artigo acadêmico | | | | |
| Etapa 1: estudo do gênero do discurso: <i>artigo acadêmico</i> . Estudo de aspectos formais, composicionais e estilísticos do gênero textual <i>artigo acadêmico</i> ; apresentação das características do artigo acadêmico: resumo e palavra-chave, introdução, tópicos constitutivos, considerações finais e referências. | Etapa 2: leitura, compreensão e interpretação de textos: Leitura de textos relacionados à área tecnológica e à linguagem. Início da pesquisa e escrita acadêmica: desenvolvimento do artigo. | Etapa 3: e processos de produção escrita: <i>artigo acadêmico</i> | Etapa 4: processos de reformulação textual. A cada aula, características do gênero textual (4 aulas); partes do artigo são apresentadas aos alunos para possíveis reformulações. | Etapa 5: construção da versão final do <i>artigo acadêmico</i> e apresentação para avaliação do professor. |
| Gênero textual 4: debate | | | | |
| Etapa 1: estudo do gênero do discurso: debate acadêmico. Características: cada grupo apresenta a | Etapa 2: apresentação inicial como ensaio à apresentação final, segundo as características | Etapa 3: construção do roteiro para apresentação mediante sugestões da sala para | Etapa 4: apresentação dos grupos com relação às temáticas estudadas durante o | Etapa 5: avaliação do professor com observações relacionadas a cada trabalho apresentado e |

| | | | | |
|---|--------------------------|---|---|---|
| temática do artigo produzido na forma escrita. O grupo apresenta discussões e reflexões acerca do trabalho desenvolvido. O grupo recebe contribuições dos demais grupos com suas possíveis sugestões de reformulação e acréscimo de informações | apresentadas na etapa 1. | possíveis reformulações na fala. Nesta etapa, observa-se a forma de uso da linguagem oral pelos alunos de cada grupo. | semestre, no que se refere ao estudo de gêneros virtuais. | sugestões de possíveis reformulações, tanto em aspectos da oralidade como também aspectos da escrita acadêmica do artigo produzido. |
|---|--------------------------|---|---|---|

Fonte: o próprio autor, 2018

Dos quadros apresentados, considera-se que o trabalho desenvolvido com alunos de curso tecnológico, no curso Sistemas para Internet, pôde privilegiar os processos de leitura e produção textuais. Em relação à leitura de textos, priorizou-se o trabalho com textos da área específico do curso, bem como os da área da linguagem. Em se tratando da produção escrita, exercícios de retextualização, passagem da escrita à escrita acadêmica, por meio de gêneros acadêmicos, resumo, resenha e artigo. Segundo Marcuschi (2001), há diferentes formas, no tratamento da fala e da escrita, por meio dos processos de retextualização. Dessas possibilidades, há de se considerar: 1. Fala – escrita (entrevista oral – entrevista impressa); 2. Fala – fala (conferência – tradução simultânea); 3. Escrita – fala (texto escrito – exposição oral); 4. Escrita – escrita (texto escrito – resumo escrito).

A segunda parte do trabalho privilegiou-se o gênero do discurso *debate*. Scheuwly e Dolz (2004, p.214), ao referir-se a esse gênero textual, afirmam que são fundamentais atividades diversificadas no trabalho com a oralidade, uma vez que propiciam o desenvolvimento das capacidades de argumentação do aluno.

[...] o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de situar, de tomar posição, construção de identidade). Além disso, trata-se

de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar.

Desse modo, priorizar o trabalho com gêneros textuais, orais ou escritos, é também acreditar que o ensino de língua deve pautar-se em uma concepção de língua em que os interlocutores possam apreender o real sentido da comunicação, já que todas esferas da atividade humana relacionam-se a uma diversidade de gêneros, o que permite a interação social e construção de identidades; formas de melhor relacionar-se no mundo do trabalho.

Considerações finais

A língua só existe na interação social, relação que se estabelece entre o eu e outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos e, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. Dessa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo polifônico, toda atividade humana insere-se numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado, ou seja, reside numa história, tempo particular, lugar de geração do enunciado. Com efeito, a linguagem apresenta *interfaces* que levam a diferentes especificidades, em se tratando de modalidades discursivas, especificidades numa relação intersubjetiva entre os sujeitos envolvidos nas diferentes esferas da atividade humana. Compreende-se, pois, que há duas modalidades da linguagem, oral e escrita, modalidades presentes na comunicação verbal.

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações, que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. Dizendo de outro modo, a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de diferentes composições textuais, constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Dessa perspectiva, dois trabalhos foram escolhidos para análise e discussão de resultados. O primeiro texto intitula-se, *Aplicativo WhatsApp: meio de comunicação virtual*; teve a finalidade descrever características sobre o WhatsApp, aplicativo de mensagens desenvolvido para facilitar a comunicação de seus usuários. O grupo

de alunos atentou para o fato de as mensagens instantâneas de texto (os famosos SMS's), outrora, eram muito caras. O WhatsApp, um aplicativo de celular que revolucionou o meio de comunicação via mensagens instantâneas, está presente em todas as áreas da sociedade, facilitando na comunicação, dando celeridade nas conversas e diminuindo o custo para se enviar mensagens, pois os antigos SMS's que eram cobrados valores altos foram praticamente extintos depois da criação desse veículo de comunicação. As formas de multimodalidade linguísticas, as características das faces e os benefícios apresentados pelo app em diversas áreas.

O primeiro grupo concluiu que a ferramenta de comunicação por mensagens instantâneas, *WhatsApp*, está sendo cada vez mais necessária no cotidiano das pessoas informatizadas presentes em todo o mundo. Com base nisso, é necessário salientar que essa conclusão faz com que seja mais importante obter mais conhecimento desse novo aplicativo mobile. O *WhatsApp* foi de extrema importância na revolução da tecnologia da informação, pois, com sua multimodalidade linguística, ele pode conectar pessoas de diversas formas e línguas diferentes. Com esses métodos de comunicação atualizados constantemente, o App é referência mundial em comunicação pessoal, social e corporativa. Além dessas características que são atribuídas a muitos poucos aplicativos, a ferramenta *WhatsApp* é de suma importância no âmbito pedagógico, pois facilita a comunicação e transferência de informações entre o grupo de alunos e os professores. Sendo assim, um dos aplicativos mais importantes em todo o mundo.

O segundo texto intitula-se, *Instagram, seu desenvolvimento e tipo de hipertexto: o app de mídias mais famoso do mundo*, tem por objetivo apresentar o Instagram, apontar as principais características, interesses, e relevância do Instagram, uma rede social voltada ao compartilhamento de mídias, e que pode ser classificada como uma das três redes sociais mais utilizadas atualmente. No texto, a pretensão é a de este abordar os mais diversos pontos sobre a rede social mais utilizada em todo o mundo no setor de compartilhamento de mídias (fotos/vídeos), avaliado em aproximadamente em 100 bilhões. Notou-se, pois, a importância de um trabalho dessa natureza com o aplicativo instagram e o aprendizado dessa ferramenta virtual presente às redes sociais.

Pôde-se perceber o resultado da metodologia adotada para o trabalho, na disciplina *Leitura e Produção de Texto*, com gêneros do discurso. Em relação às modalidades oral, escrita e visual; estudo das características peculiares de textos multimodais (sincréticos, híbridos), presente na esfera virtual, o trabalho apresentou determinadas etapas até a produção escrita e, após a escrita acadêmica, a organização do debate para a apresentação oral, ou seja, trabalho com as estratégias argumentativas, que engendram as condições de produção discursiva, à organização do debate oral e apresentação do resultado do artigo desenvolvido pelo(s) grupo(s).

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1992.
- CHIAPINI, L.; NAGAMINE, H. (org) (2000). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para escrita – atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais – configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (orgs.). *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

4. REVISITANDO FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Fábio Antonio Gabriel

Ana Lúcia Pereira

Danilo Augusto Ferreira de Jesus

Introdução¹

Reportando à Grécia no século V a. C. (ou VI a.C.), a filosofia nem sempre foi bem acolhida pelos seus interlocutores, prova disso foi a morte de Sócrates; acusado de corromper a juventude, foi condenado a tomar cicuta. Ao longo dos séculos, muitos outros pensadores também sofreram tal condenação ao longo dos séculos. A filosofia, por si só, é problematizadora da existência. Começando com os pré-socráticos, percebemos o quanto a filosofia questionou o politeísmo grego que se valia de explicações fantasiosas para os fenômenos naturais e buscou compreender o *logos* racional que move o mundo desde seus primórdios (se é que houve um início).

Na modernidade encontramos um grande marco: René Descartes, que problematiza a dúvida como fundamento epistemológico para o caminho da verdade. Não é a dúvida pela dúvida, mas é a dúvida como caminho para a verdade. Devo duvidar de tudo; duvidando, tenho uma certeza, a de que estou pensando e, se penso, logo, existo (*Cogito, ergo sum*). Assim, depois de uma Idade Média que cristalizou o pensamento pela união entre fé e razão, surge a filosofia cartesiana que a tudo busca explicar, busca questionar os fundamentos epistemológicos do conhecimento. Mas Descartes, inexplicavelmente, salva a Deus de seus questionamentos e evidencia a importância de Deus em sua filosofia, instigando a todos que “pensem em um ser perfeitíssimo”, o fato de pensar já se coloca como a prova de que Deus existe, porque, se Ele é perfeitíssimo, conhece a perfeição do existir.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e com apoio da Fundação Araucária.

Mas a filosofia, ao longo dos séculos, em se tratando de Brasil, e, mais particularmente, da filosofia e sua relação com a escola, sempre sofreu oscilações, ora integrando o currículo escola, ora sendo dele banida. Diante disso, nos indagamos: qual seria o melhor caminho para se ensinar filosofia? O ensinar conteúdos filosóficos garante que o aluno filosofe? Como expusemos no resumo, a maior parte dos textos sobre metodologia de ensino de filosofia estão localizados no âmbito do Ensino Médio. Após as leituras que realizamos sobre diversas pesquisas que foram socializadas em forma de livro, percebemos que, de forma preponderante, nem sempre ensinar conteúdos filosóficos, como a história da filosofia apenas, garante uma aprendizagem do ensino de filosofia entendida como filosofar.

Livros sobre ensino de filosofia: algumas reflexões metodológicas

É importante destacar que seria demasiadamente pretensioso afirmar que esgotaríamos uma análise de todas as produções bibliográficas a respeito do ensino de filosofia, apresentaremos, sim, algumas contribuições com as quais tivemos contato. Importante destacar, também, que nosso enfoque foi sobre produções socializadas em livros.

Partimos de um esforço em buscar uma definição de filosofia que seja referência para nossa investigação. Encontramos no filósofo Manuel Maria Carrilho (2001) todo um esforço para delimitar o que seja a filosofia. Nas palavras de Carrilho (2001):

Trata-se de uma atividade que, no seu quase olímpico singular, se configura como um saber específico sobre um determinado, e estável, conjunto de problemas, dotado de um método próprio para os abordar, ou antes, da cômoda mas ilusória designação comum que se dá a uma pluralidade de opções teóricas que não partilham nem os mesmos problemas nem idênticos métodos para o seu tratamento? (CARRILHO, 2001, p.11).

Poderíamos ter escolhido uma definição clássica sobre em que consiste a filosofia, mas escolhemos intencionalmente essa declaração, buscando perceber o quanto o filósofo português entende a filosofia como problematizadora. Ao longo de suas obras, Carrilho entende a aula de filosofia como laboratório conceitual. E em que consiste ser a aula de filosofia um laboratório conceitual? Consiste em

dizer que a filosofia se exerce no filosofar, e a sala de aula é um espaço para o ambiente do laboratório do pensamento. Outrossim, é importante destacar a natureza problematizadora da filosofia como a arte de provocar novas e novas perguntas, ao invés de procurar dar respostas prontas para os diversos fenômenos e para o próprio sentido da vida. Carrilho (2001) é leitor de Nietzsche e assim se pronuncia sobre a oportuna filosofia do filósofo de Sils Maria:

É hoje um lugar-comum situar na filosofia de Nietzsche o ponto de ruptura mais decisivo da modernidade, assinalando nas suas ideias a emergência dos elementos que virão a definir a pós-modernidade ou, mais simplesmente, a contemporaneidade filosófica. Se ele é, como se tem referido, um dos elementos do trio que, ao abrir a era da suspeita, inaugurou o paradigma interpretativo, convém, no entanto, assinalar que Nietzsche lhe impõe uma marca singular, e isso porque, diferentemente de Marx ou de Freud, que remetem no seu trabalho interpretativo para estruturas últimas de sentido e de verdade, Nietzsche contesta a possibilidade de qualquer tipo de recursos a tais instâncias que não dependa *já*, ele próprio, de um acto de interpretação (CARRILHO, 2001, p. 91).

Podemos, assim, inferir o quanto Nietzsche marca o pensamento contemporâneo. Isso não quer dizer que concordemos com seus pressupostos ontológicos como, por exemplo, a crítica feroz ao cristianismo. Mas, há de se reconhecer que, se em Descartes temos a dúvida metódica que marca um início novo para a história da filosofia, em Nietzsche temos a *umwerthung aller werte*, inversão de todos os valores. Na obra *Genealogia da Moral*, o filósofo aprofundará o questionamento sobre o valor dos valores. Até então, na história da filosofia, tinha-se pensado na ética, nos valores, mas não tinham sido questionados os valores de bem e de mal. Para Nietzsche, há uma relação de forças que perpassa a genealogia dos valores morais.

Gabriel (2017) trabalha em sua obra *A aula de filosofia enquanto experiência filosófica* uma proposta metodológica oriunda de pesquisa de mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em que propõe possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”. O referencial teórico da pesquisa é Nietzsche também, e ele advoga a hipótese de um ensino de filosofia que não seja enciclopédico e, sim, que possibilite uma experiência filosófica. Por experiência filosófica, Gabriel (2017) entende um ensino

de filosofia que não se limite a ensinar doutrinas filosóficas sem um contato com a realidade do estudante de filosofia. O autor também é leitor de Deleuze, em quem busca um conceito para a filosofia. Como podemos perceber, sempre um determinado conceito de filosofia evoca uma determinada metodologia para se ensinar filosofia. Nos dizeres de Gabriel (2017, p. 307):

Percebemos a contribuição teórica de Deleuze e Guattari com o entendimento de que a Filosofia é a criação de conceitos. E vimos que para criar conceitos faz-se necessário que o filósofo instaure um plano de imanência. O conceito de imanência opõe-se ao conceito de transcendência; ou seja, a Filosofia de Deleuze parte do imanente, diferente da Filosofia da tradição cujo enfoque foi a transcendência. Na interpretação de Gallo (2008^a, p.35) o exercício da criação de conceitos é a própria recriação do mundo na medida em que através dela ressignificamos a nossa própria existência e damos novas significações ao próprio mundo em que vivemos. A aula de Filosofia enquanto momento de criação de conceitos é o momento que permite ao estudante expressar sua maneira inédita de elaborar conceitos e de ressignificar sua própria existência ao pensar no “valor” dos valores (GABRIEL, 2017, p.309).

Gabriel (2017) apresenta os resultados de sua pesquisa no sentido de uma dificuldade dos alunos do ensino não perceberem nas aulas de filosofia uma preparação dos professores em ensinar filosofia como criação conceitual. Investigando estudantes do Paraná, percebeu-se que alguns professores, nas avaliações, cobram unicamente a memorização de doutrinas filosóficas, sem reservar espaço para a reflexão e para o pensamento crítico.

Gabriel (2017) ressalta que as Diretrizes Curriculares de Filosofia do estado do Paraná orientam no sentido de um ensino de filosofia enquanto experiência filosófica, mas nem sempre os professores de filosofia tiveram conhecimento da diretriz ou, então, mesmo conhecendo-as, consideram mais oportuno não seguir tal recomendação. Gabriel (2017) termina suas conclusões afirmando que estudos posteriores poderão demonstrar que os professores de filosofia acabam sendo enciclopédicos porque não tiveram uma experiência filosófica na licenciatura em Filosofia.

Gallo (2012), em sua obra intitulada *Metodologia do ensino de filosofia*, trabalha pressupostos epistemológicos importantes para se compreender a aula de filosofia como ambiente propício para criação de

conceitos. Gallo (2012) tem como referencial teórico Deleuze e sua filosofia enquanto criação conceitual, e o autor tem consciência da missão da filosofia na escola e de seus desafios e aponta os seguintes desafios:

A presença da filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir a filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade “ideológica”. Nesse contexto de uma educação maior, geralmente o que vemos é uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano. Ou é uma filosofia voltada para a erudição ou então para o “exercício da cidadania”, por exemplo (GALLO, 2012, p.27).

Gallo (2012) também evoca a filosofia de Nietzsche para tecer uma crítica ao ensino enciclopédico. A presença da filosofia na história da educação brasileira de maneira pendular. E a crítica ao ensino enciclopédico é uma crítica ao ensino que tem por objetivo determinar, *a priori*, os conteúdos a serem estudados como doutrinas filosóficas. Um ensino enciclopédico acaba sendo um desserviço para a filosofia, porque a autêntica filosofia é problematizadora do mundo e da própria existência humana.

Não se declarou em vão, como se colocou no início, que Sócrates foi condenado a tomar cicuta. Ele oferecia inquietação no meio em que atuava; a autêntica filosofia incomoda. A filosofia pode se tornar uma catequese e não um filosofar. A catequese tem seu devido valor e espaço, mas o ambiente da filosofia é o ambiente da problematização filosófica e não ambiente de se doutrinar alguém. Gallo (2012) releva seus pressupostos epistemológicos sobre a filosofia e seu ensino:

Fiquemos, então, com Deleuze: o filósofo é sempre um *aprendiz*. Está mais para o rato no labirinto, que *precisa* aprender a saída; está mais para o sujeito de dentro da caverna, que descobre sua condição e procura a saída, do que para o sujeito já fora da caverna, que contempla o verdadeiro saber.”No primeiro, temos a imanência do problema; no segundo, a transcendência da solução, já posta desde sempre. De modo que, nessa perspectiva, a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: *a filosofia é aprendizagem*. O

movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar. (GALLO, 2012, p.48).

Gallo (2012) critica um ensino de filosofia que caminhe para a busca de um consenso. É importante caminhar para um ensino de filosofia que emancipe o ser humano a pensar por si mesmo e a ter coragem de expressar seu pensamento. Isso pode ser observado empiricamente no tipo de avaliação que o professor de filosofia aplica a seus estudantes. Se a prova consiste em preparação para um exame vestibular, acaba sendo um ensino de filosofia que não emancipa, apenas reproduz conhecimentos filosóficos, sem uma proposta de reflexão. Como então conceber epistemologicamente a aula de filosofia? Gallo (2012, p.57) responde nos seguintes termos:

A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma “oficina de conceitos”. Não é uma sala de museu, conforme já disse antes, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências e experimentações* com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre-já* presentes a ser decorados para a próxima prova. Uma vez mais fiquemos com Deleuze e Guattari quando afirmam que “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela (GALLO, 2012, p. 57).

Ao longo da obra de Gallo (2012), percebemos aspectos didáticos que possibilitam que a aula de filosofia seja um laboratório do pensamento. Para isso convergem tanto Carrilho (2001) quanto Gallo (2012) que entendem a filosofia e sua respectiva aula como laboratório do pensamento. Nietzsche, em sua obra *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, também trabalha essa ideia partindo de uma reflexão sobre a verdade. A verdade como metáfora contribui para se pensar na filosofia como laboratório do pensamento e se buscar superar os dogmatismos filosóficos. Afirma o filósofo de Sils Maria que

as convicções são prisões. Assim, o professor de filosofia, longe de ser alguém que seja convidado a transmitir convicções é alguém, é convidado a transmitir dúvidas e questionamentos e uma postura de questionamento diante da existência.

Mendes (2017), por sua vez, contribui de maneira inédita ao trazer para sua obra sobre ensino de filosofia a presença inédita de Agnes Heller e seu conceito de recepção filosófica, além da contribuição de diversos pensadores, mas Mendes (2017) relaciona o conceito de recepção filosófica com a atitude filosófica e afirma que, segundo Heller, há três tipos de receptores filosóficos: o estético, o entendedor e o filosófico, e a recepção filosófica pode ser completa ou parcial. A recepção completa ocorre quando o receptor une em sua existência resposta para três perguntas: como devo pensar? Como devo agir? Como devo viver? Nessa perspectiva, aproxima-se dos postulados epistemológicos de Gabriel (2017), na medida em que se propõe a uma experiência filosófica que ultrapassa a mera recepção da filosofia como uma teoria na vida do estudante que Gabriel (2017) denomina, em sua pesquisa, enciclopedismo. Esclarece Mendes (2017) sobre a filosofia de Heller nos seguintes termos:

Pensamos ter identificado no pensamento de Heller (1983) um ponto fundamental para a compreensão do significado da aprendizagem no ensino de filosofia: buscar a essência e a função da filosofia tomando como referência não o filósofo profissional ou a própria história da filosofia, mas os sujeitos do ensino médio, pois apresentam um carência polifuncional dessa ciência. Além disso, buscaremos compreender o modo pelo qual eles realizam sua recepção: Como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? É por essa filosofia que nos posicionamos aqui (MENDES, 2017, p, 188).

A filosofia, nesse contexto, contribui para pensarmos a importância de se relacionar filosofia com a existência. A filosofia não é mera atividade teórica, ultrapassa a existência. Não se deve fazer da filosofia uma religião, mas, ao mesmo tempo, não se pode acreditar em algo teórico e não se viver o cotidiano como tal proposta propõe.

Teixeira e Horn (2017) também refletem sobre a didática do ensino de filosofia e em sua obra apresentam o filosofar partindo de diversos aspectos teóricos: Rousseau; Kant; Hegel; Heller; e Adorno. Comentaremos sobre o ensinar filosofia na perspectiva de Adorno,

justamente propondo tal ensino enfatizando o problema filosófico; ou seja, ensinar filosofia não é apenas um método didático, mas uma questão filosófica a ser trabalhada. A própria definição de filosofia direciona o que se pretende ensinar como filosofia. Assim comentam Teixeira e Horn (2017) sobre a educação na perspectiva de Adorno:

A educação, para Adorno, comporta uma relação dialética e traz, em si uma, ambiguidade, a saber: a) precisa integrar o educando à realidade em que vive; b) não pode ser apenas um processo de adaptação, porque produziria apenas pessoas bem ajustadas socialmente. Nesse sentido, segundo a concepção adorniana, a educação visa formar pessoas emancipadas para haver uma sociedade guiada pela razão e pela autonomia (TEIXEIRA e HORN, 2017, p.91).

Parece que as perspectivas dos autores estudados convergem para a emancipação; não necessariamente se trata do ideal iluminista do “ousa pensar por ti mesmo”. Mas o filosofar deve contribuir para que o estudante de filosofia tenha condições de pensar por si mesmo, superando toda espécie de busca de explicação doutrinadora sobre o mundo. Talvez a filosofia seja temida e amada pelos governantes porque justamente não desejariam que seus eleitores questionassem, embora, ao mesmo tempo, desejassem que seus eleitores tivessem um verniz cultural.

Onofre e Andrade (2018, p.137) apresentam uma importante reflexão sobre o que ocorre com a filosofia após a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, vale questionar a importância da filosofia no contexto da contemporaneidade. Os autores, longe de apresentarem respostas, concluem que “urge um comprometimento com as questões relacionadas à filosofia não somente no ensino médio como também a filosofia para crianças, a fim de termos, futuramente, sujeitos autônomos, críticos e produtores de conhecimentos [...]” (ONOFRE e ANDRADE, 2018, p.137).

Parece constante nas produções sobre ensino de filosofia esta tônica no que diz respeito ao pensamento que não seja um pensamento heterônomo – que vem do outro – e sim autônomo- que parte de si mesmo. Assim, entendemos que a filosofia marca totalmente a vida daqueles que têm contato com a ciência filosófica e marca sua trajetória. Não podemos estudar filosofia apenas para decorar conceitos e mais conceitos, não atualizando o pensamento

dos filósofos para os dias atuais e contextualizando-os com o problema cotidiano que vivemos hoje.

Para encerrar nossas apresentações acerca das produções sobre ensino de filosofia, apresentamos Cerletti (2009) que nos traz o ensino de filosofia como problema filosófico. Escolhemos esta visão para finalizar nossas reflexões, porque parece ser uma constante nas obras aqui apresentadas: entender o ensino de filosofia mais como uma questão filosófica do que apenas pedagógica. Nos dizeres de Cerletti (2009, p.63):

Converter a questão “ensinar filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da filosofia, que privilegia o “como ensinar”, para colocar então em primeiro lugar a análise do “que” ensinar. O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas segundo o que sustentamos até aqui, envolve uma tomada de posição perante a filosofia e o filosofar. [...] Nesse sentido, cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da “sua” didática com base na sua concepção de filosofia. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores (CERLETTI, 2009, p. 63).

Sendo assim, filosofia e filosofar, já na licenciatura em filosofia, devem ter como objetivo a intenção de que os futuros professores de filosofia vivenciem na sua formação uma experiência filosófica, impedindo assim que cheguem a sala de aula sem ter tido uma experiência do filosofar. Podemos nos perguntar se nós, professores de filosofia, estamos ensinando uma filosofia que abra o pensamento dos estudantes para pensar, ou se estamos doutrinando-os a uma determinada corrente filosófica. Quando a filosofia adentra a escola pública, impõe-se avaliar a intencionalidade do estado em permitir uma atividade questionadora dentro do ambiente escolar.

Considerações finais

Longe de ser uma pesquisa que intente anular, encerrar investigações, nosso trabalho deseja instigar pesquisadores de ensino de filosofia a mergulhar no campo das produções acadêmicas sobre ensino de filosofia. Em futuras produções, pensamos mapear teses e dissertações sobre ensino de filosofia nos últimos dez anos.

Por ora, tecemos considerações de âmbito metodológico e epistemológico. Os autores apresentados neste trabalho entendem a importância de a filosofia atuar como agente emancipador desse ser humano. Perpassa também os autores estudar a importância de se entender a filosofia como experiência filosófica, superando a visão apenas enciclopedista.

Nesse contexto, parece ser muito importante uma dosagem correta da história da Filosofia. Sem essa história, não filosofamos, mas o excesso pode transformar a transmitir doutrinas filosóficas ao invés de se ensinar a filosofar.

Oxalá, conforme apontado por alguns autores aqui estudados, a nossa sala de aula seja espaço para o filosofar e para a aula de filosofia como laboratório conceitual. A sala de aula que abre espaço para ser esse laboratório do pensamento, por sua especificidade, propicia a criação de conceitos e prepara o aluno para entender o que o cerca, o seu mundo, o mundo de todos nós.

REFERÊNCIAS

- CARRILHO, Manuel Maria. *Filosofia*. Quimera Editores: Coimbra, 2001
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2009
- GABRIEL, Fábio Antonio. *A aula de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”*. Multifoco: Rio de Janeiro, 2017
- GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Papirus: Campinas, 2012
- MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. *Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio*. Intersaberes: Curitiba, 2017
- ONOFRE, Joelson Alves; ANDRADE, Larisse Silva. *O lugar da filosofia: o que acontece com a filosofia após a reforma do ensino médio?* In: ALVES, Maurício, Silva Alves. *Filosofia, ensino, diálogos e perspectivas de investigação*. Editora Multifoco: Rio de Janeiro, 2018
- TEIXEIRA, Luciana da Silva; HORN, Geraldo Balduino. *Didática do ensino de Filosofia: pressupostos teóricos-metodológicos*. Editora CRV, Curitiba, 2017.

5. O PROCESSO DE ENSINO & APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

Selson Garutti

Introdução

Cada momento da história é único, em especial o momento atual do século XXI parece se destacar mais ainda dos anteriores por carregar em si um baluarte cada vez maior crivado de certezas e de incertezas que, por fim, acabam apenas por produzir ambiguidades variadas. Os discursos de veridades vêm sucumbindo, levando consigo suas certezas sem deixar alternativas.

Sem querer achar culpados, mas, já os identificando, tanto a ciência quanto a tecnologia parecem ser os responsáveis por produzir as condições / possibilidades para essa mudança de paradigma, mudança a qual foi tanto qualitativa quanto quantitativa. Não se pretende aqui demonizar a ciência, muito menos a tecnologia. Pretende-se sim, refletir sobre as mudanças que o progresso trazido pelo novo paradigma produziu. O problema é que ao mudar de paradigma, esperava-se que o neófito paradigma trouxesse consigo respostas existenciais e técnicas que dessem conta de dar conta de todos os equívocos, dilemas, entraves e crises existentes.

Doce ilusão. Além de ser uma expectativa presunçosa, muito pouco dessa expectativa se realizou. Todos que esperavam um paradigma triunfante tiveram que aceitar uma derrota. Isso se deu porque inconscientemente as pessoas tem em si uma mentalidade sebastianista, messiânica e triunfante de sempre esperar pelo outro, o tal salvador da pátria.

O que realmente o atual paradigma traz como solução efetiva para a resolução de qualquer problema do mundo é uma postura exatamente contrária a toda essa expectativa triunfalista criada. A crise da/ciência atual consiste em que o sujeito do século XXI seja essencialmente o protagonista de sua história. Deve ser algum ativo que se demova frente a todos os sem números de dificuldades que possam aparecer e, com certeza, aparecerão.

Logo, o percurso a ser engendrado / demovido / constituído pelo sujeito do século XXI, o arrefece para outro patamar de comprometimento ativo, eficiente, eficaz e efetivo. Exige desse sujeito ser protagonista, ativista cômico de suas responsabilidades e deveres, ao ponto de se afirmar que só se dará bem nessa nova conjuntura quem realmente entender, praticar e militar esse protagonismo.

Essa decisão começa muito cedo, quanto antes for tomada a decisão melhor. Nesse sentido, a escola por excelência ocupa um espaço fundamental no processo de toma de decisão como um todo. E é exatamente aqui que está o pomo da questão. O problema é que a escola de forma geral ainda cartesiana, presa ao século XVI, não se deu conta desse protagonismo que lhe cabe. Existe uma descontinuidade perceptível entre o modelo de formação escolar praticado e o modelo desejado. Existe um descompasso entre o modelo de formação imputado na escola atual e o modelo de formação desejado / esperado pela sociedade, o mercado e todas as outras instâncias sociais que requerem / exigem dos sujeitos habilidades e destrezas que eles realmente não têm e não aprenderam a desenvolver na escola.

A proposição posta é que tal descontinuidade ocorreu, sobretudo, em virtude das mudanças trazidas pelo atual paradigma tecnológico em detrimento ao fato de a escola ter permanecido, em grande medida, alheia a conjuntura propiciada no / do século XXI. Daí a questão que se imputa à escola atualmente é exatamente esse descompasso. A que perspectiva teórico-metodológica a escola como um todo deve seguir? Quais deveriam ser seus norteadores didático-pedagógicos? Por fim, quais perspectivas deva assumir a escola com vistas a minimizar esse descompasso entre o modelo instituído e aplicado ou atender as novas demandas socioculturais e econômicas do mercado, da sociedade em sua totalidade? Então, o sujeito do conhecimento / aprendizagem do século XXI deve decidir-se entre ser protagonista ou mero coadjuvante de seu tempo.

Processo de aprender & Ensinar

O que é ser aluno? O que pensam os alunos atuais sobre o que é ser aluno na atualidade? Será que de fato os alunos têm a real compreensão do que é ser aluno? De qual seja a sua função na Escola

& Sociedade? Será que os alunos atuais têm noção de qual seja o sentido do ofício do ser aluno?

Sobre essas indagações Perrenoud (1995) aponta qual seja o ofício do ser aluno, bem como, quais sejam suas implicações, desdobramentos e consequências:

O aluno é uma pessoa que pratica o seu ofício à sua maneira. Em compensação qualquer ofício modela, por sua vez, aquele que o exerce. Mas a pessoa nunca é redutível ao seu ofício. Em parte, o sujeito escapa-se aos seus papéis sociais e nunca se reconhece inteiramente na imagem que os outros de reenviam. A identidade de uma pessoa é sempre mais rica, complexa, instável e contraditória do que a parte que deve ao seu ofício ou a qualquer outra atividade por mais central e envolvente que seja. Nenhuma criança, nenhum adolescente pode escapar ao seu ofício de aluno, ninguém sai da escola incólume, embora o peso dessa experiência, na construção da identidade pessoal, seja muito variável. Para alguns alunos, ela é determinante, enquanto que para outros, que estão na escola como se não estivessem - de corpo presente, mas de espírito ausente, o ofício do aluno não passa de um fato emprestado (PERRENOUD, 1995, p. 202),

Diversos estudos produzidos por diversos educadores pesquisadores buscam de maneira assertiva tentar compreender / descobrir qual seja esse aluno que povoa a sala de aula e que, muitas vezes, não corresponde a nenhuma expectativa educacional.

Não conhecer a realidade do aluno faz com que qualquer prática didático-pedagógica adotada seja distanciada da efetiva realidade do aluno e, pior ainda, efetivamente possa ter algum significado. É condição fundamental analisar esse aluno em sua totalidade desde que pensa, passando por suas expectativas, até chegar aqui no que ele espera da escola. Enfim, que possa exportar pistas que possibilite uma parceria de crescimento para ambas as partes.

Desta forma é importante rever as práticas didático-pedagógicas a fim de aproximar os alunos ao processo de aprendizagem. Daí a necessidade do comentário de André (2002):

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na Escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores

individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da ‘verdade’ pedagógica (ANDRÉ, 2002, p.77).

Diversas são as reclamações que os professores podem fazer, mas, existe uma que é consonante a todos os professores, trata-se da apatia em sala de aula por parte dos alunos. A falta de interesse dos alunos é algo assustador e recorrente atualmente.

Muitos especialistas dizem que essa apatia está ligada diretamente ao distanciamento dos temas discutidos na escola em relação aos interesses que os alunos têm na atualidade. A discussão escolar não tem real significado para grande parte dos alunos. Em consonância a isso, Paulo Freire e Ivan Illich afirmam que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

É claro que não se pode perder de vista o fato de existir professores agindo como uma “espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral” (CANTARELLI; GENRO, 2016, p. 287), o qual é capaz de justificar toda e qualquer ação didático-pedagógica como contribuição para que o aluno continue apático, o que só faz distanciar o aluno do processo de conhecimento / aprendizagem.

Nessa convergência, a escola não se encontra nos itens elencados no foco de interesse dos alunos ao que se refere ao processo de aprendizagem. Acaba sendo apenas mais um espaço de convivência onde acaba por estabelecer suas relações interpessoais.

Conforme afirma Charlot (2001, p. 46):

O espaço escolar, por isso, é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora se revela como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos, quer entre eles e os professores.

Esse desinteresse tanto pela escola quanto pelos estudos pode se dar também pela falta de sentido ao que se aprende. O que indica

então que os temas discutidos na escola não fazem o menor sentido para eles, daí a noção de ambiguidade ser mais ainda agravada.

Ter uma aprendizagem que seja significativa e comprometida advinda de uma construção do saber escolar didático-pedagógico que dê conta de produzir uma confluência curricular advinda de práticas educativas significativas e inovadoras exercidas no chão da escola. Movimento, o qual imputa à escola uma nova função social, a de significar aos alunos, professores e gestores uma prática didático-pedagógica que não fique apenas circunscrita aos conteúdos selecionados, mas que passem a produzir conhecimentos significativos, bem como, diminuam as desigualdades socioculturais e econômicas acima de tudo. Isso porque “(...) a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento” (AUSUBEL, 1963, p. 58, apud MOREIRA 2011b, p. 26). Também devido ao fato de a aprendizagem significativa ser “(...) o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2006, p. 38).

Mas, e se nem assim o aluno sai da sua apatia? O que fazer quando a sala de aula ainda permanece apática e desinteressada? O que fazer então quando todos os esforços didático-pedagógicos não deram resultados? Primeiro passo consiste em entender o que seja essa tal apatia, perscrutar até que ponto os alunos receberam ou não estímulos significativos para desenvolverem seus potenciais acadêmicos. E, por fim, transformar a apatia em atitude, envolvimento todos à participação.

O primeiro movimento sempre é o questionamento da ação didático-pedagógica do professor. Julgá-lo sem competência e sem habilidade, independentemente de ter ou não condições de superar a apatia generalizada. Ele deve / precisa estar muito bem informado, além de ser um mago das tecnologias e redes sociais. Passado essa fase, o segundo movimento consiste em tentar entender os alunos. Daí a necessidade de uma boa avaliação diagnóstica para formar um juízo sobre o quê, como, para que e para quem se esteja educando? Por fim, tem-se o terceiro movimento deste questionamento, o qual se processa ao âmbito da escola. Que escola se tem? Que escola se quer? Para além da discussão do uso didático-pedagógico dos celulares.

Segundo Perrenoud (1995) os alunos, de forma geral, sofrem três tipos de influências:

Da família e do grupo social do qual faz parte (são os meios extraescolares com que se relacionam na vida). Das diversas turmas e dos sucessivos professores com os quais se relacionam no seu trajeto escolar. Do grupo de pares, os outros alunos. O aluno então aprende o Ofício. Simultaneamente: Por apropriação de representações sociais do ofício de aluno que circulam tanto entre seus pares como também entre adultos: Por imitação, impregnação mais ou menos consciente de formas de fazer, que decorrem na aula e encarnam a realidade do trabalho escolar. Por interiorização de limitações objetivas que induzem respostas adaptadas às situações escolares quotidianas (PERRENOUD, 1995, p. 202-203).

A sociedade, de forma geral, espera do aluno qualquer que seja seu estágio acadêmico, uma postura de responsabilidade para com seu ofício acadêmico, que tenha autonomia, além de sempre estarem atentos aos processos de aprendizagem formal, informal e não formal, qualquer que seja. Logo, o aluno precisa criar consciência de que ele é (ou deveria ser) o protagonista do seu processo de aprendizagem, pois nem seus amigos, nem seus pais, nem seus professores o serão.

Quando isso se dá, o aluno deixa de ser passivo, se torna protagonista de fazeres e, em consequência, o professor e o quadro-negro deixam de ser o centro das atenções em sala de aula. Na medida em que se difundem essas atitudes e valores, os trabalhos em grupo em projetos se tornam tão importante quanto exercícios individuais, teóricos ou práticos. De forma especial, os projetos, que podem ser propostos no interior de cada disciplina e também articulando disciplinas da área ou entre áreas, são instrumentos didáticos inestimáveis para promover autonomia e experiência coletiva no trabalho de equipe, qualificações e competências essenciais para a vida (BRASIL, 2002, p. 135).

Então é o aluno quem deve dar significado a todo o processo de conhecimento propiciado e, dessa forma, buscar o conhecimento de forma cada vez mais relevante e significativo. O qual, segundo Moreira (2011a, p. 02) “é um processo por meio do qual, uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Nessa mesma perspectiva, não é só a postura do aluno que deve mudar, a do professor também deve. Assim, o Parecer CNE/CP nº 09, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 08 de maio de 2001, destaca qual deva ser o papel dos professores no processo educativo, entre os quais:

- § orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- § comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- § assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- § incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- § desenvolver práticas investigativas;
- § elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- § utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- § desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 04).

O processo de ensino & aprendizagem se constitui por uma ação intencional e com meta explícita, com vistas a alcançar êxito na ação empreendida. Necessariamente exige um esforço coletivo de ações práticas entre alunos, professores, funcionário, família e escola, dado por meio de uma metodologia concreta, onde o professor se propõe ensinar e o aluno aprender e a escola a intermediar e vice-versa. Então o processo de ensino & aprendizagem nada mais é do que "uma atividade a que alguém se dedica, dirigido por uma meta, cuja consecução envolve normalmente atenção e esforço, proporcionando, ao mesmo tempo, uma definição relevante do êxito" (SCHEFFLER, 1974, p. 75).

Logo, o processo de ensino & aprendizagem exige esforço de todos os envolvidos na escola (alunos, professores, funcionário e família) em um tempo delimitado, sob a perspectiva de que tal esforço produza eficácia, eficiência e efetividade, sempre objetivando êxito nas metas perseguidas (CARVALHO, 2001).

Diante desta lógica, o professor se preocupa em organizar situações onde o conhecimento seja apresentado - geralmente através de aula expositiva - e, quando tem a visão da necessidade das outras etapas, organiza atividades onde o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados (ANASTASIOU, 1997, p. 95).

Toda ação didático-pedagógica deve ser carregada de compromisso com a ética e com a cidadania, sob uma perspectiva de ensino & aprendizagem vinculado a fatores tanto interno quanto externos da sala de aula; tanto pessoais quanto socioculturais e econômicos. Então se faz necessário que todos os envolvidos nesse processo educativo tenham plena consciência de qual deva ser a sua função a ser desempenhada nesse processo.

Na atual conjuntura, não se concebe mais professor que meramente reproduza seus conhecimentos, sem levar em conta novas habilidades, competências e perspectivas epistemológicas de cada aluno. Na mesma proporção de que não se concebe mais aluno que meramente reproduza os conhecimentos recebidos, sem levar em conta novas habilidades, competências e perspectivas epistemológicas de cada professor.

Espera-se que todos os envolvidos sejam tanto receptores quanto produtores de seu próprio processo de ensino & aprendizagem. Não é mais aceitável, qualquer sujeito que seja, ficar simplesmente esperando os conteúdos acadêmicos lhes serem introjetados na mente como a um passe de mágicas. Sem que se coloque a interagir com tais conceitos, nem que coloque seu conhecimento a serviço de sua comunidade, no pleno exercício de sua cidadania.

O protagonismo tão necessário atualmente é muito bem definido por Demo (1993) por uma palavra muito simples, participação, a qual:

(...) é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 1993, p. 18).

Por fim, fica a noção que o processo de ensino & aprendizagem de levar a todos os envolvidos, mas, principalmente os alunos, uma cosmovisão muito mais cooperativa, caridosa, solidária e epistemológica. Além de ter nas escolas espaços por excelência de alteridade, ética e epistemologia a fim de credenciar a todos a agirem em sociedade, aplicando toda aprendizagem produzida para gerar vida cada vez mais com alteridade e dignidade.

O aluno do século XXI: protagonista ou antagonista?

Com o início do século XXI, vieram também algumas incertezas, principalmente com o desenvolvimento da globalização e da quarta revolução industrial, em que o conhecimento passou a se expandir a uma velocidade ainda maior. A escola, espaço por excelência de formação dos cidadãos nascidos nesse novo século, ainda tenta adaptações inócuas, reexaminando suas práticas cristalizadas, frente aos enormes desafios que se apresentam.

Assim, na escola é preciso perceber tanto os professores e funcionários, quanto alunos, família e comunidade que devem se adaptar em tempos de celeridade, em um mundo cada vez mais tecnológico. Na mesma proporção em que os sujeitos ainda se deparam com questões basilares existenciais, buscando compreender qual seja seu papel social enquanto cidadão do / no mundo em constante desenvolvimento. Isso implica em ser sujeito biodegradável de sua história que se imputa crítico, autônomo, solidário, sustentável e voraz aprendiz com significado.

Todos os sujeitos da / na escola estão em um espaço biunívoco de desenvolvimento humano, revelando a impossibilidade de dicotomizar ensino-aprendizagem.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1998, p. 25)

Nessa confluência, o professor exerce uma função fundamental concatenando iniciativas epistemológicas de consolidação sustentável da cidadania crítica, ação que se concretiza por meio da aprendizagem significativa. Nesse sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.34) argumentam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”.

Contudo, para que esse processo axiológico realmente signifique para todos os envolvidos, mas principalmente para o professor e para

o aluno, é condição necessária estar atento ao que está sendo efetivado no chão da escola, mais ainda, se de fato é didático-pedagógico. Sua base é sempre por meio de proposições, além de se questionar sempre a quem interessa ou serve tais digressões?

Essa conjuntura em que os professores do século XXI estão se deparando em seus cotidianos exigem ações efetivas e afetivas que os desafiam a lidar com conceitos e preconceitos, lidando com o conhecimento escolar relacionado com os conhecimentos trazidos pelos educandos e, a partir desse ponto, questionar a dinâmica do fazer pedagógico.

Questionar o processo didático-pedagógico significa que o professor “PARE DE DAR AULAS” (SANTOS, 2008, p.64) e, passe a ter outra atitude na escola. Ou melhor, sete atitudes conforme Santos (2008, p.73-74):

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008, p. 73-74)

Se todos os envolvidos conseguirem compreender a contento os fatores que legitimam o conhecimento, então terão condições de vislumbrar uma real mudança epistemológica. Porque cabe aos sujeitos envolvidos o importante papel de ser “verdadeiro educador aquele que, a partir do mundo que lê, do mundo no qual interage com visão crítica e reflexiva passe a gerar sementes para sua evolução por

meio de suas ações como indivíduo e como agente de transformação social” (VASCONCELOS; BRITO, 2012, p. 181).

Ou seja, o processo de ensino & aprendizagem do/no século XXI, compreende os caminhos desde sua produção epistemológica até sua reflexão didático-pedagógica no chão da sala de aula, os sujeitos habilitandos, competentes e com perspectivas epistemológicas a se enxergarem no labirinto do saber. E, a partir dessa percepção didática e compreensão pedagógica das regras sociais, ter condições necessárias para não apenas reproduzir a conhecimento acumulado, mas, também produzir saberes uma vez que consegue vislumbrar todas as possibilidades de continuidade e descontinuidade. Aí sim, o sujeito do conhecimento do século XXI terá plenas condições em decidir-se entre ser protagonista ou mero coadjuvante de seu tempo.

Considerações finais

Como primeira conclusão pode-se afirmar que, de fato, a escola com seus modelos didático-pedagógicos aplicados até então não deu conta de responder / atender as necessidades conjunturais atuais. Afirmção a qual deve ser vista sob duas perspectivas dispares e concomitantes.

Em uma primeira perspectiva, a escola não está equivocada em não se deixar levar apenas pelas necessidades de mercado, isso porque a formação que lhe cabe é uma noção de alteridade, humanista e ética. Proposições que acabam por serem contrapostas ao mercado vorás e dissoluto. Então, essa prática social pode não contribuir, nem favorecer ao desenvolvimento da competição e nem de outras habilidades, competências e perspectivas epistemológicas necessárias para o século XXI.

Por outro lado, em uma segunda perspectiva, há que se considerarem os aspectos negativos desse modelo institucionalizado. A escola, em sua totalidade, precisa necessariamente dialogar com o mundo do qual faz parte, precisa urgentemente dialogar com as novas concepções didático-pedagógicas e, sobretudo, tanto com as novas perspectivas epistemológicas, quanto às novas perspectivas éticas. Os quais trazem consigo características da nova sociedade do século XXI. Não se trata necessariamente abandonar conceitos pétreos, mas, também não se pode apenas agarrar-se a tais valores como absolutos e imutáveis.

Tanto a escola quanto a sociedade, de forma geral, precisam responder de forma satisfatória aos novos dilemas e entraves que

assolam a conjuntura social da atualidade. Então resta a proposição a ser respondida pela escola e pela sociedade em sua totalidade que é: qual caminho a escola deve seguir? Quais as habilidades, competências e perspectivas epistemológicas devem ensinar? Qual axiologia deve assumir? Quais caminhos tem a escola possibilidades para atender todas essas demandas sem perder sua essência epistemológica?

A resposta parece estar outra vez no protagonismo. Ou seja, está em um novo fazer escolar criativo crivada por um intercambio dialógico (multi/pluri/inter/trans/meta), mas, acima de tudo, em uma nova arquitetura de alteridade, de colocar-se no lugar do Outro.

Bibliografia

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana. 1980, 625 p.

AUSUBEL, David P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton, 1963.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educar em Revista*, nº 13, Curitiba Jan./Dez. 1997, p. 93-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n13/n13a07.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *PARECER CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CANTARELLI, Juliana Mezomo; GENRO, Maria Elly Herz. Professores e diversidade na sala de aula: Desconstruindo preconceitos e

potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, nº 2, p. 280-297, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed. 2001.

CARVALHO, Maria do Carmo B. Avaliação de projetos sociais. In: ÁVILA, Célia M. Coord. *Gestão de projetos sociais*. Coleção gestores sociais. 3ª ed. rev. – São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001, p. 59-89. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/Gestao_publica/GestaoProjetosSociais-AACS.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: *Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente*, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975, 109 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011a.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: um conceito subjetivo*. *Aprendizagem Significativa em Revista (Meaningful Learning Review)*, Rio Grande do Sul, v.1, n. 3, 2011b, p. 25-46. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf> acesso em 02 jul. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006, 185p.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

SANTOS, Júlio Cezar Furtado dos. *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, Edusp, 1974.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

6. O ENSINO DA CIÊNCIA JURÍDICA: É TEMPO DE ENSINAR PARA A PESQUISA CIENTÍFICA A FIM DE PROMOVER A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Danieli Aparecida Cristina Leite
Fernando de Brito Alves

Introdução

A arte de ensinar acompanha o ser humano como instrumento bilateral de aprimoramento e transmissão de conhecimento e da realização de transformações sociais a partir do fomento do saber e da inclusão social.

Logo, a justificativa e a relevância social do tema proposto calcam-se na importância da formação docente dos professores do curso de direito para a sociedade, no sentido de ser percebida como vertente imprescindível da formação acadêmica, no intuito de formar um profissional pesquisador crítico-reflexivo e não apenas dogmatista que, de fato, esteja atento à realidade em que vive.

No entanto, conforme defende Massine e Soares (2010, p.57), existem barreiras a serem dirimidas, tanto históricas, em que o ensino jurídico servia a uma função política, como as hodiernas, como a mercantilização do ensino, pois, ambas imperam no cenário brasileiro que apenas atende os anseios de uma minoria detentora do poder, em derrocada a uma sociedade pobre de cidadãos crítico-reflexivos.

A partir de uma análise acadêmica, o ensino jurídico no Brasil é insatisfatório, deficitário no que tange às pesquisas científicas na área e à formação de pesquisadores, considerando a sua postura técnico-legalista na qual o aluno é treinado para ler e compreender leis escritas, reduzindo o Direito a essa operação, exclusivamente.

Diante desta problemática, presumimos e questionamos se existem lacunas no processo de formação dos discentes do curso de Direito. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar essas lacunas e despertar para um ensino pautado na pesquisa e na transformação social da realidade do discente. Como objetivos específicos, a proposta se trata de estudar a análise da

relação do saber-poder de Foucault e a importância da pesquisa científica na formação crítico-reflexiva, com a possibilidade de inclusão e emancipação por meio do conhecimento, apontando a sua relevância.

Saberes-poderes: inclusão, emancipação e relação de poder

Esta pesquisa decorre da necessidade de transformação do ensino jurídico no Brasil, a partir de uma formação docente calcada nos saberes docentes, nas boas práticas avaliativas, que propiciem a inclusão social e contribuam para um ensino humanizado, considerando que hodiernamente ainda se perpetua um ensino jurídico conservador e legalista, que em nada contribui com o empoderamento do indivíduo enquanto ser social, crítico e reflexivo.

Dessa forma, é importante elucidar a definição de saber a partir de um filósofo estudado no ensino jurídico, Michel Foucault:

(...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220).

Ainda quanto à definição de saber, Gauthier [et al] (2013, p. 333) afirma que o saber foi definido a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Neste sentido, vejamos:

Em primeiro lugar, vejamos a concepção que identifica a subjetividade como origem do saber. (...) O saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé ou as ideias preconcebidas. De fato, contrariamente a essas diferentes manifestações do espírito humano, o saber se fundamenta na racionalidade. Ele não procede de uma crença nem de uma falsa concepção, mas da constatação e da demonstração lógica. (...) Nesse sentido, saber é deter uma certeza subjetiva racional; noutras palavras, o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade.

Enfim, o saber e o poder se completam, este último explica como o saber é produzido. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2002, p. 161).

No que tange aos saberes docentes, bem se posiciona Tardif (2002, p.36), quando define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesse ponto, é essencial o entrelaçar entre saber e poder, considerando que para Foucault (2010, p.30), “o poder produz saber”. Discorrendo sobre o conceito de poder, Edimar Inocência Brígido (2013, p. 59) observa que:

O estudo da sociologia geralmente define poder como a habilidade de impor uma vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência. É algo que vem de uma esfera superior e penetra numa camada inferior, geralmente dominada e comandada pelos que detém o poder. Nessa abordagem sociológica o tema poder abre-se numa diversidade de campos e áreas de atuação: poder social, poder econômico, poder militar, poder político, entre outros. Quando analisamos o poder a partir da visão política, encontramos a definição de poder como a capacidade de impor algo para ser obedecido e sem alternativa para a desobediência. Ou seja, é um poder que foi reconhecido como legítimo, instituído para executar a ordem estabelecida. Ele é uma autoridade. No entanto, mesmo nessa compreensão, devemos lembrar que há também poder político distinto desta compreensão e que até se lhe opõe, como acontece na revolução ou nas ditaduras.

Discorrendo a respeito, diz Foucault: “O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2004, p. 175).

Talvez, por mero equívoco, a concepção de poder se tornou distorcida, denotando apenas o caráter de imposição, e assim, com o passar do tempo, foi legitimando o ensino jurídico a partir de dogmas. Para a desconstrução desse poder imposto e infrutífero, vale conferir o resgate da visão do saber segundo Foucault, abordando também o

poder e como tais concepções estão dispostas na sociedade. Vejamos que o poder em si só não existe, mas as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento:

Para Foucault a ciência e assim, o conhecimento, é formado através de relações entre sujeitos, entre poderes. Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam: é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas (FOUCAULT, 2013, p.224).

O saber, abordado como discurso por Foucault, é considerado uma forma de poder. Isso porque, para ele o saber gera poder na pessoa que o legitima. Logo, qual é a relação do poder e do saber na sociedade? Como está inserida esta concepção no cotidiano segundo a perspectiva Foucaultiana? Para Foucault, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2010, p.30).

O saber como forma de poder é ilustrado por Foucault na figura de um triângulo, sendo os seus vértices representados separadamente pelo Poder, Direito e Verdade.

Deste modo, de acordo com Tamara Maria Bordin, estes três vértices estão ligados e são distribuídos por todo o tecido social. A verdade não existe sem ou fora do poder; ela é produzida pelo poder:

Para o autor em estudo, o poder é um direito que está inserido na sociedade, uma vez que somos regidos por lei, a fim de sermos disciplinados. Também define o poder como uma verdade, em que está estabelecido nos discursos, em que se pauta pelos que legitimam o seu poder e os que são hostilizados e assim, aceitam em sua psique tais mecanismos. Os discursos de verdade na sociedade são aferidos por meio de comportamentos, linguagens e valores e assim, refletem relações de poder, podendo ou não, aprisionar indivíduos.(2014, p. 230)

No entrelaçar das relações de poder, para se entender a dinâmica da pesquisa científica e sua importância na sociedade, é imprescindível que se compreenda como é elaborada a noção de verdade na

sociedade. Segundo Edimar Inocência Brígido (2013, p. 69), caracterizando a economia política da verdade em nossa sociedade, podemos afirmar que a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem, sendo um objeto de uma grande difusão que tem a missão de espalhá-la.

Nesse contexto, quanto ao conhecimento da verdade:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2004, p. 12)

Nesse contexto, dado o tradicionalismo e o conteudismo, questiona-se se realmente os cursos de Direito no formato que são dispostos até hoje são realmente “cursos superiores”, pois, percebe-se que eles prestigiam o conteúdo objetivo, deixando de aproveitar o ambiente acadêmico, que é profícuo para a produção de conhecimento, sem valorizar e estimular o potencial crítico-reflexivo dos discentes envolvidos e sem contemplar a prática e o estímulo à pesquisa científica. Nesse ínterim, também é questionável se esse “poder”, gerado pelo ensino jurídico, está produzindo saber, ou apenas reproduzindo informações legais.

Retrato social do ensino jurídico no Brasil

A ausência de um programa de formação docente focado na realidade brasileira e da prática da pesquisa científica na formação dos discentes, assim como a massificação do ensino, deram ensejo à dúvida se o ensino jurídico no Brasil realmente promove a transformação social.

Consoante os ensinamentos de Auguste Comte, o positivismo também preconiza o caráter contínuo e acumulativo do conhecimento científico, pois o que se adquire por meio do estado positivo não mais

volta atrás - o que acontece com a evolução do homem e das sociedades é o crescimento contínuo do conhecimento por meio de novas experiências e observações (COMTE, 1978). No entanto, esse dogmatismo positivista criou meros repetidores de normas e não pensadores que poderiam utilizar do seu conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa, sendo assim, o dogmatismo e o legalismo que definem as escolas de Direito, acabam por retardar as pesquisas jurídicas.

Como explica Bobbio (1995, p. 135), "o positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada ciência que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais".

Em verdade, os pensadores positivistas entendem que o direito positivo se contrapõe ao direito natural, e que a codificação do direito se relaciona diretamente ao Positivismo Jurídico, uma vez que esta corrente reduz todo conhecimento científico do Direito à norma.

Neste viés, considera-se que o curso de Direito é eivado por um tradicionalismo formal que o engessa e que é marcado pelo positivismo. Nessa toada, Freire (1987, p.33) denominou esse pragmatismo de "educação bancária", na qual o professor depositaria informação no aluno (o banco). Além de apontar a figura do opressor e do oprimido, no caso, esse ensino positivado, que preza pelo acúmulo de normas, atende apenas aos anseios do opressor, pois, o oprimido fica submetido às suas "verdades". Ainda quanto ao tradicionalismo,

Ao se reduzir as academias jurídicas à mera leitura e compreensão das leis, dentro dos critérios hermenêuticos apresentados pela própria dogmática, estamos afastando o estudante de Direito do fato social, da realidade concreta, e transportando-o para um "mundo paralelo" no qual a lei se justifica como um fim em si mesma. (BUSSINGUER; SILVA, 2016, p.57)

Tal modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, com objetivos meramente profissionalizantes, de ensinar o exercício das profissões jurídicas, representa uma causa estrutural de rebaixamento do nível científico do ensino jurídico no país, marca do positivismo, em que a concepção de ciência jurídica está confinada dentro de limites dogmáticos. (MACHADO, 2009)

É evidente que esse modelo de transmissão de conhecimento jurídico não contempla a interdisciplinaridade, tampouco valoriza a comunicação entre o contexto jurídico e o contexto sócio-histórico, a fim de proporcionar a reflexão acerca das ideologias, sejam elas as representativas de isonomia de poder ou as propostas pela vontade geral, representando o bem comum e os fins sociais. (AGUILLAR, 1996)

A superação da cultura técnico-profissionalizante se sustenta pela introdução de um conhecimento crítico, reflexivo, multidisciplinar e sensível à função social do direito e à dinâmica da realidade social, características de um ensino que exerceria influência na cultura jurídica brasileira, no viés de compreender o direito como instituto dinâmico e plural, que deve ser estudado a partir da complexidade das realidades sociais, considerando os abismos sociais e os demais aspectos da vivência do homem em sociedade. (FARIA, 2002)

Considerando essas necessidades de transformações paradigmáticas no ensino jurídico brasileiro, o ponto de partida que sustenta as devidas particularidades de um curso de Direito contemporâneo, se dá por meio das reflexões que sugerem a pesquisa científica como fonte de conhecimento.

Na lição de Luiz Edson Fachin, a falta de pesquisa científica “corresponde à ausência de exploração e de investigação sistematizada, uma porta fechada ao descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade” (2000, p. 16).

Contudo, modificações para se chegar a uma conjuntura desenvolvida para a pesquisa, devem ocorrer na sala de aula, de forma que ela seja recontextualizada como lugar aberto ao diálogo, à crítica e ao questionamento, na formação discente e na prática da pesquisa.

A sala de aula é um “lugar onde o aluno aprende a ver o mundo, busca algo novo, se relaciona com pessoas, objetos e símbolos, tem acesso à cultura formal, aos conhecimentos de conteúdos necessários às atividades profissionais” (ENRICONE, 2005, p. 26).

No entanto, o perfil de pesquisador não contribui apenas com os discentes, a pesquisa possibilita uma melhor organização da prática docente, no entanto, para que seja transmitido o entusiasmo para a pesquisa, o docente também precisa adotar a postura de pesquisador, ou seja, questionador, aquela figura que questiona para descobrir e criar. No entanto, esta postura só se configura quando o docente é imerso no mundo da pesquisa.

Neste viés, segue os ensinamentos de Délcia Enricone:

Por ter um enfoque problematizador de temas e atividades, a pesquisa ajuda a romper o pragmatismo do ensino jurídico e a superar a distância do Direito à realidade social, política e moral. A importância da pesquisa para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino jurídico revela-se de vários modos, sempre procurando aproximá-lo da realidade. Ainda que a prática forense possa instar para o conhecimento da aplicação concreta do Direito, seminários, visitas técnicas orientadas, entrevistas, pesquisas, aulas práticas podem propiciar uma formação mais qualificada, reconhecendo-se que somente a pesquisa não resolverá a problemática do ensino jurídico. (ENRICONE, 2007, p. 16)

A pesquisa impacta diretamente a formação docente e discente, seja na formação metodológica, seja nos processos avaliativos, portanto, pesquisar é uma imposição para melhor ensinar e aprender.

No tocante à formação docente, o professor pesquisador promove a transformação social, seu envolvimento com a pesquisa ajuda a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao seu fazer e às condições para o exercício da profissão.

A pesquisa não será apenas o resultado do trabalho docente, mas, deve ser também um fator de aprimoramento constante do educador, mantendo-o atualizado, desenvolvendo métodos de incentivo aos alunos, os quais constatando a atuação de seus docentes podem refletir sobre a insuficiência de seus conhecimentos. Dessa forma, a pesquisa propicia aos alunos a noção de que sua formação exige atualização.

Já, no que tange à formação discente, a pesquisa deve funcionar como instrumento da relação ensino/aprendizagem. Ela é indissociável do ensino, e esta “indissociabilidade conduzirá ao desenvolvimento constante do raciocínio jurídico e à reflexão crítica” (BALZAN, 2000, p. 115).

Na lição de Luiz Edson Fachin, a falta de pesquisa científica “corresponde à ausência de exploração e de investigação sistematizada, uma porta fechada ao descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade” (2000, p. 16).

Logo, o procedimento metodológico adequado à pesquisa propicia a excelência no ensino, de modo a formar cidadãos crítico-reflexivos, que se utilizam da pesquisa jurídica para fomentar a inclusão, para reduzir as desigualdades sociais e principalmente para

formar seus conhecimentos pautados na verdade que foi anteriormente filtrada e comprovada pela pesquisa, refletindo positivamente seus conhecimentos na sociedade.

Dessa maneira, considerando que o conhecimento não é dado ou posto, mas construído, o retrato social do ensino jurídico no Brasil evidencia uma crise epistemológica. A epistemologia que tomamos como base é aquela desenvolvida nos estudos de Gaston Bachelard (1996) e sua teoria dos obstáculos epistemológicos para explicar a formação do espírito científico. Nessa teoria, Bachelard identifica que o progresso da ciência precisa da colocação de obstáculos para a formação do conhecimento, que seriam intrínsecos ao próprio ato de conhecer a ciência.

Gaston Bachelard (1996, p. 17) explicita o que são os obstáculos epistemológicos, a partir da sua necessidade para a construção do pensamento científico, principalmente porque a construção do novo requer a destruição do velho.

Apenas com a compreensão de que a ciência só se forma com a superação de obstáculos é que podemos encontrar o verdadeiro espírito científico, portanto, é importante identificar os obstáculos para que eles não se tornem empecilhos intransponíveis para a produção do pensamento científico.

Neste viés, resta-nos notória a necessidade de se ampliar os horizontes no que tange ao ensino jurídico no Brasil, para que o resultado da formação reflita na construção de um cidadão crítico-reflexivo e contribua com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e ética.

Encaminhamento Metodológico

Por fim, a pesquisa segue o método descritivo na elaboração da pesquisa, além das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, pautada na necessidade de uma formação docente e discente transformadoras, com posterior direcionamento específico para o ensino jurídico, trazendo averiguações particulares deduzidas da lógica das premissas constituídas.

Como espeque da área jurídica, o encaminhamento se deu pelas obras de metodologia da ciência do direito dos autores Fernando Herren

Aguillar, 1996, e Karl Larenz, 1989, que contribuíram para a elucidação das reais lacunas no ensino jurídico do ponto de vista científico.

Resultados

A partir desta pesquisa, com o amparo dos referenciais teóricos pesquisados e reputando o ensino tradicional considerado retrógrado, percebe-se que nos resta evidente que o ensino jurídico no Brasil não formará profissionais aptos à análise dos casos concretos, chegando aos melhores resultados para os envolvidos. Pois estamos nos referindo a um ensino que se supervaloriza o texto legal e menospreza a realidade social do indivíduo envolvido, que preza pelos conceitos decorados e não se trabalha no contexto acadêmico com pesquisa e suas análises, ou seja, o dogmatismo impera no ensino jurídico brasileiro.

Nessa toada, o resultado do presente estudo identifica a premente necessidade de uma reformulação do curso de Direito, que pondere a formação tanto docente, como a discente, com foco em uma formação de pesquisador e crítico-reflexiva, que venha a romper com as mazelas do positivismo científico e jurídico que tolhem o exercício de uma docência inclusiva e uma formação transformadora.

Considerações finais

Diante dos argumentos apresentados, pode-se constatar que a efetivação da prática do ensinar de forma a construir um cidadão e profissional com perfil crítico-reflexivo, rompe com a estagnação do positivismo jurídico aplicado ao ensino jurídico até os dias de hoje, que se calça em dogmatismos tradicionais e conteudistas, que não possuem enfoque no desenvolvimento do ser humano.

A fim de se alcançar uma formação que construa uma ciência jurídica condizente com os valores sociais, históricos e morais da sociedade, com foco em mudança social e consequente emancipação dos indivíduos, os dogmatismos tradicionais deverão ser deixados no passado, para oportunizar, por meio de novas metodologias, uma percepção crítico-reflexiva dos acadêmicos e da própria sociedade.

Por esse viés, o foco do ensino jurídico de cunho humanizado e inclusivo, deve se respaldar nas práticas que promovam as mudanças sociais a partir dos conhecimentos adquiridos, porém, sem

desconsiderar os indivíduos envolvidos, sempre considerando a realidade, os valores que permeiam as relações sociais e jurídicas.

Nesse sentido, o professor-pesquisador promove a transformação social, a partir do conhecimento da realidade e passa a ter um posicionamento crítico em relação ao seu ofício e às condições para o exercício da profissão. No que tange ao discente, que será formado com um perfil de investigador e de potencial crítico-reflexivo, nota-se que ele terá chances de ser inserido no mercado de trabalho não como mero operador do direito ou como reproduzidor de textos legais, mas como cidadão autônomo de seus conhecimentos e valores, com a tendência a fomentar a transformação social necessária à camada da sociedade em situação de vulnerabilidade, que clama por Justiça!

Referências

- AGUILLAR, Fernando Herren. *Metodologia da ciência do direito*. São Paulo: Max Limonad, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. *Michel Foucault: Uma Análise do Poder*. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan. 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- _____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do direito*. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.
- MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

7. FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS: A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

Gustavo Luiz Gava
Mariana Haviaras

Frente às transformações advindas com o desenvolvimento tecnológico, especialmente com a difusão das tecnologias, diversos setores da sociedade estão sendo ressignificados. Tendo como pressuposto o contexto da sociedade atual, em que as tecnologias oportunizam cada vez mais o compartilhamento, a conectividade e a interação entre as pessoas, depreende-se que a função da educação também deve se reconfigurar, visto que deve acompanhar o desenvolvimento em termos tecnológicos e propiciar que espaços, currículos e encaminhamentos metodológicos propiciem um processo ensino-aprendizagem que, de fato, contribua para a formação de indivíduos ativos, críticos e atuantes na sociedade.

Neste cenário, muitas instituições de ensino vêm se adequando à nova conjuntura da sociedade, que requer práticas pedagógicas inovadoras, as quais enriqueçam o processo ensino-aprendizagem, motivem os discentes a sempre querer aprender mais e os instiguem a buscar o próprio conhecimento. Porém, não basta que apenas as instituições de ensino estejam equipadas para atender a essa nova demanda, faz-se necessário que os profissionais que nela estão inseridos sejam partícipes do processo e, além disso, saibam utilizar os aparatos tecnológicos existentes na atualidade.

Os cursos de formação de professores são imprescindíveis neste processo, pois são neles que inicialmente os futuros profissionais entrarão em contato com as tecnologias e serão preparados (ou deveriam ser preparados) para a utilização adequada dos recursos tecnológicos.

Neste contexto, este estudo investiga os cursos de formação inicial de professores, especificamente os cursos de graduação em Pedagogia, pois entende-se que serão os discentes formados nesses cursos que futuramente estarão em sala de aula e utilizarão os recursos tecnológicos com os alunos ou até mesmo em cargos de

gestão escolar e deverão saber coordenar atividades ou ministrar cursos também com essa temática.

Portanto, o objetivo deste estudo foi identificar as percepções dos professores formadores de futuros pedagogos sobre o uso das tecnologias, bem como o grau de importância que atribuem aos cursos de formação, especificamente os voltados às tecnologias. O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado sobre a formação inicial de professores para a utilização de tecnologias educacionais.

Formação inicial de professores para a utilização de tecnologias

O processo de formação de professores é extremamente importante no sentido de capacitar os professores a desenvolver determinadas competências e habilidades requeridas na área educacional. Esse processo pode ocorrer em diferentes momentos. García (1999) argumenta que existem quatro fases inerentes à formação de professores, quais sejam: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente.

A fase do pré-treino, para García (1999), contempla o período de ingresso escolar, em que, mesmo inconscientemente, o futuro profissional pode ser influenciado por suas primeiras vivências. A formação inicial é quando os discentes ingressam em cursos superiores de graduação para adquirir conhecimentos iniciais sobre a profissão. A iniciação seria os primeiros anos de ingresso do profissional no mercado de trabalho. A formação permanente, como o próprio nome sugere, acontece durante todo o processo de profissionalização dos profissionais e, portanto, é um processo contínuo. Neste estudo, como mencionado na parte introdutória do texto, dar-se-á ênfase à formação inicial de professores por ser essa a etapa definida para a pesquisa.

Na formação inicial de professores, os discentes entram (ou deveriam entrar) em contato com os conhecimentos teóricos e práticos de sua profissão a fim de vivenciar experiências e situações-problemas que os levem a refletir sobre a realidade. É necessário que os cursos de formação inicial de professores aliem, portanto, a teoria com a prática, e vice-versa, de forma que esses futuros profissionais estejam preparados para ingressar no mundo do trabalho.

Com vistas a estas perspectivas, é também nessa etapa da formação que os discentes deveriam ter contato com os recursos tecnológicos, os quais possivelmente se depararão no mundo do trabalho. No entanto, esses contatos não devem ser apenas com atividades formativas para cumprir o processo avaliativo, por exemplo, utilizar a tecnologia para realização de trabalhos formais ou momentos de aula de informática, mas sim com os princípios e fundamentos da utilização dos recursos como meios para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Além de favorecer o processo ensino-aprendizagem, as tecnologias são oportunidades de enriquecer as estratégias metodológicas de ensino. Sancho (2007, p. 21) indica algumas vantagens no uso de tecnologias em sala de aula, entre elas, a variedade de estratégias metodológicas de ensino que podem ser desenvolvidas. Para a autora “o computador oferece um conjunto extremamente diversificado de uso”. Pode-se ampliar o entendimento não apenas de computadores, mas de todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados, como por exemplo, celulares, tablets, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos, softwares, entre outros. A autora complementa ainda que “esta circunstância ajuda a explicar porque praticamente todas as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem podem argumentar que encontraram no computador um aliado de valor inestimável” (SANCHO, 2007, p. 21).

A tecnologia deve ser vista, nesta conjuntura, como uma oportunidade de aprimoramento da prática pedagógica, que contribua para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e que instigue a curiosidade dos discentes em sempre querer buscar novos conhecimentos e trocar experiências. Pode-se citar como exemplo de metodologias inovadoras que utilizam as tecnologias: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a rotação por estações, o laboratório rotacional, a rotação individual, o *team-based learning*²(TBL) e o *peer instruction*³. Nesse sentido, Masetto (2007, p. 139) enfatiza que “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”.

Mas, para que a tecnologia seja utilizada com todo o seu potencial nos ambientes escolares, os profissionais – entendidos como mediadores do processo ensino-aprendizagem – devem sentir-se

² Aprendizagem baseada em times.

³ Instrução de pares.

seguros e saberem como utilizá-las, aproveitando o que de melhor esses artefatos têm a contribuir. Para isso, Freitas (2010, p. 340) destaca que é essencial ao professor passar por um letramento digital:

Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-las passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além do uso meramente instrumental.

Como argumentado por Freitas (2010) não basta disponibilizar os recursos tecnológicos ou apenas utilizar as tecnologias sem um real objetivo é crucial refletir para quê, por que e conhecer com o que se está trabalhando. Logo, para que isso aconteça, um processo de formação é fundamental.

Dessa forma, os cursos de graduação em Pedagogia desempenham um papel basilar, pois são neles que os profissionais, futuros pedagogos, serão formados para atuarem na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, como em outras funções e também em ambientes não formais de ensino. E, conseqüentemente, serão esses profissionais que possivelmente trabalharão com as tecnologias em sua prática pedagógica. Assim sendo, os cursos de graduação em Pedagogia devem preparar os discentes para atuar nessa realidade.

Dentre as várias leis e documentos oficiais sobre os cursos de graduação em Pedagogia, destaca-se a Resolução nº1/2006 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006, p. 2), que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, ao indicar no seu artigo 5º, inciso VII, um dos pressupostos da formação dos profissionais que exercerão o trabalho pedagógico, que é o eficiente uso das tecnologias de maneira a propiciar encaminhamentos metodológicos que culminem em uma

aprendizagem significativa: “VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.

Destarte, percebe-se que é também na e pela formação inicial de professores que os futuros pedagogos entrarão em contato com os recursos tecnológicos, aprenderão metodologicamente como utilizá-los e poderão experimentar vivências em acordo com a realidade da sociedade contemporânea.

Metodologia

A pesquisa, realizada entre fevereiro de 2017 e meados de maio de 2018, foi descritiva do tipo levantamento quantitativo. Moreira e Caleffe (2006, p. 73) destacam que esse tipo de pesquisa “explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas”. Optou-se pelo levantamento quantitativo por permitir a realização da pesquisa com toda a população e também pela possibilidade de administração do questionário sem a presença do pesquisador.

Os sujeitos do estudo foram 179 professores que ministram aulas em 12 cursos de graduação em Pedagogia de instituições de ensino superior privadas da cidade de Curitiba, estado do Paraná. Na referida cidade há 17 instituições de ensino superior privadas que ofertam cursos de graduação em Pedagogia presenciais. Porém, após consulta com direções acadêmicas e coordenações de ensino, bem como devidas tramitações burocráticas, apenas 12 delas deram permissão para conduzir a pesquisa.

O instrumento para a coleta de dados foi o questionário, composto de sete escalas para mensurar várias questões relacionadas ao uso de tecnologias e, para este texto, serão apresentados apenas os resultados das escalas “Percepção dos professores sobre as tecnologias” e “Grau de importância para a oferta de cursos de formação de professores”, que foram analisados por meio do software *Statística* versão 13.3.

Na escala “Percepções dos professores sobre as tecnologias educacionais” procurou-se mensurar se os professores percebem que há contribuições das tecnologias educacionais para o processo ensino-

aprendizagem. Já com a escala “Grau de importância para a oferta de cursos de formação de professores” procurou-se averiguar o grau de importância, atribuída pelos respondentes, para a oferta de cursos de formação de professores.

O questionário foi administrado a uma amostra não probabilística retirada da população do estudo. A amostra final foi composta por 114 professores, ou seja, 114 professores responderam ao questionário, sendo que os resultados serão apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

A amostra final do estudo, portanto, foi composta por 114 professores que ministram aulas nos cursos de graduação de Pedagogia de 12 instituições de ensino superior privadas de Curitiba. A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra:

Tabela 1 – Caracterização da amostra

| Variável | | Média | Desvio Padrão | N. | Frequência |
|----------|--------------------|-------|---------------|-----|------------|
| CHSPE | | 14,6 | 12,2 | 114 | |
| TMCPE | | 8,6 | 6,9 | 114 | |
| TMES | | 10,8 | 7,1 | 114 | |
| IDADE | | 47,6 | 10,1 | 114 | |
| DLCPE | | 2,9 | 1,8 | 114 | |
| FORMA | Bacharelado | | | 10 | 8,8% |
| | Licenciatura | | | 103 | 90,4% |
| | Tecnólogo | | | 1 | 0,9% |
| GRADU | Na área de atuação | | | 93 | 81,6% |
| | Em outra área | | | 21 | 18,4% |
| POSGR | Especialização | | | 14 | 12,3% |
| | Mestrado | | | 57 | 50,0% |
| | Doutorado | | | 43 | 37,7% |
| ANOFO | Até 1989 | | | 31 | 27,2% |
| | De 1990 a 1999 | | | 37 | 32,5% |
| | De 2000 em diante | | | 46 | 40,4% |
| GENER | Feminino | | | 96 | 84,2% |
| | Masculino | | | 18 | 15,8% |

Fonte: Adaptado de HAVIARAS (2019, p. 92).

A Tabela 1 mostra que a média da carga horária que os professores lecionam no curso de Pedagogia (CHSPE) foi de 14,6 horas;

a média do tempo de magistério que os professores possuem no curso de Pedagogia (TMCPE) foi de 8,6 anos; a média do tempo de magistério que os professores possuem no Ensino Superior (TMES) foi de 10,8 anos; a média da idade (IDADE) dos professores respondentes foi de 47,6 anos; e a média de disciplinas que lecionam no curso de Pedagogia (DLCPE) foi de 2,9 disciplinas.

Ainda com base nos dados descritos na Tabela 1, há predomínio de professores licenciados com 90,4% e que atuam na área a qual fizeram a sua formação inicial com 81,6%. A respeito da formação inicial dos professores, 40,4% formaram-se em sua primeira graduação desde o ano 2000 até precisamente o ano de 2013. A Tabela 1 também mostra que 50% dos professores respondentes possuem mestrado e que 84,2% são do gênero feminino.

A escala “Percepção dos professores sobre as tecnologias”, composta por 29 questões, mensurou como os professores percebem as contribuições das tecnologias para o processo ensino-aprendizagem (e quais seriam elas). Os participantes responderam ao questionário em uma escala de 5 pontos, do tipo *Likert*, com âncoras em: 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Nem concordo/Nem discordo), 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente).

A Tabela 2 mostra o resultado das manifestações dos respondentes em relação às percepções sobre as tecnologias:

Tabela 2 – Média/desvio padrão da escala
“Percepções dos professores sobre as tecnologias”

| Variável | Média | Desvio Padrão | N. |
|--|-------|---------------|-----|
| A utilização de tecnologias educacionais para fins pedagógicos contribui para o processo ensino-aprendizagem dos futuros pedagogos (TECEA) | 4,58 | 0,53 | 114 |
| As tecnologias educacionais apresentam-se como um recurso para auxiliar no desenvolvimento das aulas (TERAA) | 4,46 | 0,55 | 114 |
| O futuro pedagogo deve dominar as novas linguagens típicas de tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula (PDTES) | 4,32 | 0,76 | 114 |
| As tecnologias educacionais proporcionam maior variedade de estratégias metodológicas para as aulas (TEVEM) | 4,29 | 0,73 | 114 |
| As tecnologias educacionais contribuem para ampliar o conhecimento trabalhado em sala de aula (TEACS) | 4,26 | 0,69 | 114 |
| As tecnologias educacionais oportunizam o trabalho com metodologias ativas (TEOMA) | 4,25 | 0,67 | 114 |
| A utilização de tecnologias educacionais torna a sala de aula um espaço educativo mais atrativo e motivante (TESAM) | 4,22 | 0,85 | 114 |

| | | | |
|--|------|------|-----|
| A utilização de tecnologias educacionais contribui para a participação ativa dos alunos nas aulas (TECPA) | 4,22 | 0,80 | 114 |
| A utilização de tecnologias educacionais amplia a possibilidade de realização de experiências em grupo em sala de aula (TEAES) | 4,13 | 0,84 | 114 |
| As tecnologias educacionais inovam o processo ensino-aprendizagem (TEIEA) | 4,01 | 0,90 | 114 |
| Tenho facilidade na utilização de tecnologias educacionais em sala de aula (FUTES) | 3,96 | 0,85 | 114 |
| As tecnologias educacionais propiciam atender os diferentes estilos de aprendizagem (TEAEA) | 3,93 | 0,91 | 114 |
| Tenho habilidades para trabalhar com diferentes tecnologias educacionais (HTDTE) | 3,84 | 0,94 | 114 |
| As tecnologias educacionais apresentam-se como um recurso para auxiliar no desenvolvimento das aulas (TEAAA) | 3,79 | 0,90 | 114 |
| O curso de graduação em Pedagogia da IES em que ministro aulas está preparando os alunos para trabalhar com as tecnologias educacionais (GPTE) | 3,79 | 0,94 | 114 |
| A IES em que ministro aulas está equipada para a utilização de tecnologias educacionais (IEETE) | 3,77 | 0,98 | 114 |
| Me considero capacitado para utilizar as tecnologias educacionais em sala de aula (CUTES) | 3,74 | 0,91 | 114 |
| As tecnologias educacionais facilitam o trabalho do professor (TEFTP) | 3,71 | 1,02 | 114 |
| As tecnologias educacionais facilitam as atividades dos alunos (TEFAA) | 3,69 | 0,94 | 114 |
| As tecnologias educacionais melhoram a relação interpessoal entre professor e aluno (TEMRI) | 3,62 | 0,88 | 114 |
| A formação inicial relacionada à temática “Educação e Tecnologias” prepara o futuro pedagogo para atuar na Sociedade da Informação e Comunicação (FIETP) | 3,47 | 0,91 | 114 |
| Disponho de tempo suficiente para incorporar as tecnologias educacionais em minhas aulas (DTSTE) | 3,42 | 0,99 | 114 |
| Com as minhas aulas, os futuros pedagogos estão aptos para utilizar tecnologias educacionais em suas vindouras salas de aula (APATE) | 3,28 | 0,95 | 114 |
| Os meus alunos são mais preparados do que eu na manipulação de tecnologias educacionais (APMTE) | 2,89 | 1,02 | 114 |
| Sinto dificuldades para escolher a tecnologia educacional que melhor contribua para a aprendizagem do conteúdo da disciplina que ministro (DETED) | 2,40 | 1,00 | 114 |
| As tecnologias educacionais dificultam a ação do professor para trabalhar determinados conteúdos (TEDAP) | 2,20 | 1,07 | 114 |
| Tenho receio em utilizar as tecnologias educacionais em minhas aulas (RUTEA) | 2,04 | 1,05 | 114 |
| As tecnologias educacionais servem apenas para substituir o quadro e giz (TESQG) | 1,82 | 1,03 | 114 |
| As tecnologias educacionais devem ser utilizadas apenas nos momentos da aula de informática (TEAAI) | 1,47 | 0,74 | 114 |

Fonte: Adaptado de HAVIARAS (2019, p. 94).

É possível observar que “a utilização de tecnologias educacionais para fins pedagógicos contribui para o processo ensino-aprendizagem dos futuros pedagogos” (TECEA) foi a variável com a maior média; seguida da variável “as tecnologias educacionais apresentam-se como um recurso para auxiliar no desenvolvimento das aulas” (TERAA); “o futuro pedagogo deve dominar as novas linguagens típicas de tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula” (TEVEM) e “as tecnologias educacionais proporcionam maior variedade de estratégias metodológicas para as aulas” (TEACS).

Infere-se, a partir dos resultados da Tabela 2, que na percepção dos professores participantes da pesquisa, as tecnologias contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos futuros pedagogos, pois essa foi a questão com maior média. Outra percepção dos professores favorável às tecnologias foi a questão da utilização desses recursos para auxiliar na prática pedagógica. Essas indicações corroboram com os argumentos de Masetto (2007) de que a tecnologia é um meio e contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Também, entre as questões com maiores médias, há o destaque para as tecnologias que proporcionam maior variedade de encaminhamentos metodológicos para as aulas. Dentre os possíveis encaminhamentos metodológicos que podem ser favorecidos pelo uso de tecnologias, como já destacado neste texto, pode-se citar a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a rotação por estações, o laboratório rotacional, a rotação individual, o *team-based learning* e o *peer instruction*.

Da mesma forma, os professores entendem que os seus alunos devem saber utilizar as tecnologias, e aqui, retoma-se as ideias de Freitas (2010) a qual afirma que é essencial ao professor passar por um letramento digital. Portanto, os futuros pedagogos devem saber utilizar as tecnologias, mas, para isso, é necessário um processo de formação adequado.

As variáveis que apresentaram as menores médias foram: “as tecnologias educacionais devem ser utilizadas apenas nos momentos da aula de informática” (TEAAI); “as tecnologias educacionais servem apenas para substituir o quadro e giz” (TESQG); “tenho receio em utilizar as tecnologias educacionais em minhas aulas (RUTEA) e “as tecnologias educacionais dificultam a ação do professor para trabalhar determinados conteúdos” (TEDAP).

É possível inferir que, para os respondentes, as tecnologias não devem ser utilizadas apenas em aulas de informática ou para substituir o quadro e giz, mas que esse uso deve perpassar pelas demais disciplinas e acontecer em diferentes momentos. Nesse contexto, pode-se ressaltar os argumentos de Sancho (2007) que indica como uma das vantagens do uso de tecnologias a versatilidade com que se pode desenvolver estratégias metodológicas de ensino. Portanto, as tecnologias não devem ser utilizadas apenas em momentos específicos, mas em um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos e as disciplinas. Também com as tecnologias é possível diversificar os encaminhamentos metodológicos utilizados e enriquecer a sala de aula.

Os professores ainda percebem que as tecnologias não dificultam sua prática pedagógica, mas, como já ressaltado, as tecnologias auxiliam para tornar as aulas mais motivantes. Por fim, uma das menores médias está na questão que indica, segundo a percepção dos professores, que eles não possuem receio em utilizar as tecnologias em suas aulas.

A escala “Grau de importância para a oferta de cursos de formação de professores” era composta por três questões: FORUT (Formação para a utilização de tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem), FORTT (Formação teórica sobre as tecnologias educacionais) e FOREM (Formação para o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas) as quais os professores deveriam atribuir de 0 a 10 – sendo 0 o menor e 10 o maior – para o grau de importância que consideram nessas questões.

A Tabela 3 mostra a média das indicações dos professores respondentes em relação à importância atribuída aos cursos de formação, em especial aqueles destinados à formação de professores para a utilização de tecnologias:

Tabela 3 – Média/desvio padrão da escala “Grau de importância para oferta de cursos de formação de professores”

| Variável | Média | Desvio Padrão | N. |
|--|-------|---------------|-----|
| Formação para o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas (FOREM) | 9,38 | 1,29 | 114 |
| Formação para a utilização de tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem (FORUT) | 9,18 | 1,39 | 114 |
| Formação teórica sobre as tecnologias educacionais (FORTT) | 8,84 | 1,62 | 114 |

Fonte: Adaptado de HAVIARAS (2019, p. 99).

É possível observar que a “formação para o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas” (FOREM) apresentou a maior média, seguida de “formação para a utilização de tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem (FORUT) e “formação teórica sobre as tecnologias educacionais” (FORTT).

Novamente retoma-se aos argumentos de Freitas (2010) ao indicar que é essencial que o professor seja um letrado digital e, para isso, deve passar por um processo de formação. Dessa forma, observa-se que na escala “Grau de importância para oferta de cursos de formação de professores” todas as questões possuem médias elevadas. Infere-se, com isso, que os professores estão abertos a novas capacitações e aprendizagens sobre a temática de tecnologias.

Desse modo, estes dados servem de indícios para a proposição de cursos de formação continuada pelas instituições de ensino superior participantes da pesquisa, visto que os professores mostraram interesse pela realização de cursos para a utilização de tecnologias educacionais.

Além disso, faz-se necessário que as instituições de ensino superior procurem seguir as orientações contidas em documentos oficiais que abordam a temática de formação inicial de professores para a utilização de tecnologias educacionais, com destaque para a Resolução nº1/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), a qual aponta como um dos pressupostos da formação dos profissionais que exercerão o trabalho pedagógico o eficiente uso das tecnologias de maneira a propiciar encaminhamentos metodológicos que culminem em uma aprendizagem significativa.

Conclusões

O objetivo deste estudo foi identificar as percepções que os professores formadores têm sobre o uso de tecnologias e a importância que esses professores atribuem aos cursos de formação de professores, em especial os destinados ao uso de tecnologias. O texto apresentou os resultados parciais de uma tese de doutorado sobre a formação inicial de professores para a utilização de tecnologias.

Os resultados revelam que os professores percebem que as tecnologias são meios de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, que não devem ser utilizadas apenas em aulas de informática ou para substituir o quadro e giz, mas que o uso delas deve passar por todas as áreas de conhecimento.

Outros resultados indicam também que os professores formadores entendem que os futuros pedagogos devem saber utilizar as tecnologias. Todavia, para isso, um processo de formação de professores adequado faz-se necessário. Os professores não têm receio em utilizar as tecnologias em suas aulas para formar seus alunos e estão abertos a novas capacitações sobre o assunto.

Diante dos dados apresentados propõe-se que a tecnologia seja inserida nas disciplinas-chave dos cursos de graduação em Pedagogia; que a tecnologia seja inserida como recurso pedagógico; que as equipes de gestão pedagógica das instituições de ensino superior participantes do estudo otimizem o uso de tecnologias tanto para os professores como para os alunos; que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação em Pedagogia mencionem a temática das tecnologias e contenham orientações para o uso delas; que as instituições de ensino superior procurem seguir as orientações contidas em documentos oficiais que tratam a temática de utilização de tecnologias nos processos de formação inicial de professores.

Espera-se que os argumentos apresentados neste texto possam servir de base para outros estudos, que as escalas do questionário “Percepção dos professores sobre as tecnologias” e “Grau de importância para a oferta de cursos de formação de professores” possam ser enriquecidas e utilizadas em outros cenários de pesquisa e que os resultados levantados sejam um norte para a reflexão das instituições de ensino superior relacionadas à formação inicial de professores e as tecnologias educacionais.

Conclui-se, desse modo, refletindo que é primordial formar os futuros profissionais para atuarem na sociedade contemporânea que a cada dia mais requer profissionais capacitados e antenados aos novos avanços tecnológicos.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- FREITAS, Maria T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- GARCÍA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999. 272 p.
- HAVIARAS, Mariana. *A formação inicial de futuros pedagogos em Instituições de Ensino Superior privadas do município de Curitiba para a utilização de tecnologias educacionais*. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; BEHRENS, Marilda A.; MASETTO, Marcos T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007. 173 p.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 245 p.
- SANCHO, Juana M. de. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-41.

8 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER MEDIADO PELO ATIVISMO POLÍTICO DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO FORMATIVA DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2015 E 2016

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Introdução

O processo de ensinar e aprender não ocorre somente nas práticas realizadas em instituições formais de ensino, como escolas e universidades, ou tão somente é permeado pela interação entre professores e alunos. Ao contrário, muito do que aprendemos e ensinamos, é mediado por situações vivenciadas em diferentes situações, ambientes ou espaços que frequentamos. Nesse sentido, pensar sobre possibilidades educativas fora do contexto escolar “implica em ter como pressuposto básico uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”. (GOHN, 2012, p. 21).

O debate sobre o processo de ensinar e aprender não pode deixar de lado o reconhecimento de que a apreensão do conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, também se realiza fora de espaços escolares. Para Mézaros (2008, p. 53) “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”, pois, “esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada”, a qual corresponde à lógica de reprodução das bases capitalistas.

Partindo desse entendimento, é possível demarcar as possibilidades formativas dos movimentos sociais. As ações que se desenvolvem nestes espaços de lutas como mobilizações de massa, passeatas, greves, entre outras, além de realizarem a denúncia social e reivindicarem a ampliação ou manutenção de um conjunto de direitos, também são formativas. Isso ocorre porque, as demandas são geradas na perspectiva da coletividade, o que contribui para a

superação dos interesses individuais, socialização e troca de experiências. Desse modo, a cidadania “se constrói no cotidiano através do processo de identidade político cultural que as lutas cotidianas geram”. (GOHN, 2012, p. 21).

Contudo, é importante considerar que existem movimentos sociais conservadores e progressistas e, sendo assim, eles são compostos por sujeitos heterogêneos, de diferentes classes sociais, que exprimem uma gama variada de conteúdos políticos, ideologias e pautas de lutas (GOHN, 2005). As ações desenvolvidas por esses movimentos sociais, revelam dimensões organizativas que não são iguais. Por isso, o processo de ensinar e aprender originado a partir da ação e do conteúdo das demandas dos movimentos sociais, é específico e particular a cada um deles.

É nesse sentido que, partindo do entendimento de que o ativismo político dos movimentos sociais é permeado por um conjunto de ações que oportunizam a apreensão e a transmissão de um conjunto de conhecimentos e experiências que ultrapassam os currículos formais de ensino, o presente texto tem como objetivo, realizar uma reflexão sobre como as ocupações estudantis, realizadas em 2015 no Estado de São Paulo e em 2016, em todo o território nacional, impactaram no processo de ensinar e aprender.

O texto está estruturado em duas sessões. Na primeira, temos o objetivo de contextualizar a organização política dos estudantes brasileiros. Para tanto, realizamos uma breve apresentação das ações políticas dos estudantes brasileiros, desde 1710, ano em que houve a primeira mobilização estudantil, até a organização discente em entidades representativas. Posteriormente, discorreremos sobre as ocupações de 2015 e 2016, pontuando sobre as suas demandas, estratégias de lutas, repercussão junto a opinião pública e sobre como os protestos juvenis impactaram significativamente no processo de ensinar e aprender.

Por fim, concluímos que as ocupações de instituições escolares, colocou na pauta de debates os diferentes problemas da educação pública no Brasil, realizou a denúncia dos limites e dos interesses que se ocultam por trás das políticas educacionais colocadas em prática recentemente e mostrou para toda a sociedade que os estudantes não estão alheios a tudo isso. Por isso, as ocupações não apenas

impactaram de forma significativa no processo de ensinar e aprender, mas também foram mediadoras desse processo.

Breves reflexões sobre o ativismo político dos estudantes brasileiros em diferentes contextos históricos

O ativismo político estudantil esteve presente em diferentes conjunturas sociais e políticas da história do Brasil. Ao abordar sobre o tema Poerner (1979) estruturou a história do movimento estudantil em duas partes que são marcadas pelo engajamento político dos jovens antes da União Nacional dos Estudantes – (UNE) e posteriormente a fundação e consolidação dessa entidade, que é representativa dos estudantes do ensino superior.

Embora Poerner (1979, p. 47) acentue que foi a partir da UNE que a ação política dos jovens brasileiros adquiriu um “caráter organizado e de emancipação nacional”, o autor não deixa de considerar que as lutas estudantis precedem essa entidade. De acordo com o autor, em 1710, no Brasil Colônia, um grupo de estudantes se organizou para expulsar corsários franceses, que sob a liderança de Jean François Duclerc, haviam invadido a cidade do Rio de Janeiro. (POERNER, 1710).

Olavo Bilac na obra “*Contos Pátrios*” de 1912, descreve como se deu o embate entre os estudantes e os invasores franceses:

[...] viram (os franceses), defendendo o caminho, uma multidão de moços que os esperava a pé firme. Não havia uma farda em suas fileiras. [...]. Quantos? Quatrocentos ou quinhentos, se tanto. Desiguais, nas armas, como no vestuário, tinham-se reunido á pressa, ao acaso. Cada um apanhava a primeira arma que encontrava á mão. Eram todos estudantes... E antes que Duclerc desse sinal de ataque, já eles o atacavam, de surpresa, arrojando-se irrefletidamente. Possuíam apenas uma ou outra espingarda. Por isso mesmo, apressaram o ataque, que se fez á arma branca, com uma bravura a que os impelia o desespero. Os franceses mal puderam resistir ao primeiro choque. (BILAC 1912 p. 117 – 125 *apud* POERNER 1979 p. 49).

Poerner (1979) considera que a expulsão dos franceses, foi “a primeira manifestação estudantil registrada pela história brasileira” (p. 48), já Mendes JR (1982, p. 14) acredita que esse acontecimento foi apenas uma “reação semi-instintiva de defesa contra os corsários”,

pois as ações políticas dos estudantes em território brasileiro, foram influenciadas pelas ideais liberais e revolucionárias oriundas da Europa.

O objetivo de libertar o Brasil do domínio de Portugal, inspirou a organização de onze jovens em uma sociedade secreta. Sob a liderança de Joaquim José Maia, estudante da Universidade de Coimbra, em 1789, esses jovens tentaram realizar uma aliança com os Estados Unidos para um possível movimento de independência do Brasil. Contudo, Thomas Jefferson, que na época era ministro norte americano na França, não atendeu a solicitação desses jovens. (MENDES JR, 1982; POERNER, 1979).

Nesse momento histórico, também se destacou a participação dos estudantes, Domingos Vidal de Barbosa e José Álvares Maciel, na Inconfidência Mineira em 1789, sendo que esse último, “conspirou ativamente, desde o início, pela deflagração da Inconfidência, de cujos participantes era, com seus 28 anos, o mais jovem” (POERNER, 1979, p. 51).

Com a construção das primeiras universidades em solo brasileiro, em 1808, ação política dos estudantes passou a incorporar novas pautas e objetivos políticos. Nessa conjuntura, os ideais abolicionistas inspiraram a organização das primeiras associações estudantis¹. A poesia de acordo com Poerner (1979, p. 60) passou a ser utilizada como uma estratégia de lutas, pois seu conteúdo explicitava a divergência política e ideológica entre os estudantes e o governo. O poeta Castro Alves se destacou na denúncia dos horrores de em um Brasil desigual e escravocrata. (POERNER, 1979).

Poerner (1979), destaca que no início da Primeira República (1889), as ações políticas dos jovens brasileiros ocorreram de modo esporádico, com destaque para apenas algumas manifestações cívicas e protestos de rua que se posicionavam contra a elevação tarifária dos bondes (POERNER, 1979). Contudo, com a deflagração de I Guerra Mundial em 1914, o ativismo político estudantil ganhou novos contornos em uma campanha de cunho nacionalista, organizada por Olavo Bilac, a qual pretendia organizar os jovens para lutar na guerra ao lado Tríplice Entente (POERNER, 1979). Essa campanha contribui para a criação da Liga

¹ Mendes JR (1982) cita as seguintes organizações estudantis na luta pela Abolição: Libertadora da Escola de Medicina e Libertadora da Escola Militar, ambas situadas no Rio de Janeiro, Emancipadora Acadêmica sediada em São Paulo e o Clube Republicano Acadêmico no Recife.

Nacionalista e da Liga de Defesa Nacional, entidades nas quais os jovens reivindicavam o direito pelo voto secreto e obrigatório, além de desenvolverem campanhas de “cunho cívico social” (POERNER, 1979, p. 99) com projetos de alfabetização e cursos noturnos.

Na Segunda República, durante o movimento constitucionalista de 1932, os estudantes Miraguaia, Martins, Dráusio e Camargo, que estavam engajados na Frente Única antigetulista, foram assassinados pelas tropas federais. As iniciais dos nomes desses jovens deram origem a uma organização secreta, a MMDC, (MENDES JR, 1982). Nas palavras de Poerner (1979, p. 112), essa organização era o “símbolo mais autêntico da participação dos estudantes de São Paulo no Movimento Constitucionalista” e se destacou por arregimentar e recrutar civis para a guerra, administrar a parte logística, “provendo os soldados de munições, suprimentos e agasalhos, durante o tempo em que transcorreu a luta armada”.

É importante destacar que, nesse período ainda, não havia uma entidade que organizasse nacionalmente todos os Centros Acadêmicos – (CAs) das universidades. Mendes Jr (1982) acentua que até houveram tentativas de organizar o movimento estudantil brasileiro em uma única entidade representativa, mas todas falharam. Para o autor, antes da UNE “as entidades estudantis surgidas pecavam, ou por possuírem um caráter local, carecendo, pois, de expressividade nacional, ou por seu folego curto, surgindo e desaparecendo, muitas vezes sem deixar qualquer rastro” (MENDES JR 1982, p. 35).

Entretanto, para além do objetivo da organização política dos jovens em uma entidade representativa, a fundação da UNE foi atrelada a interesses de segmentos que pretendiam despolitizar o movimento estudantil, conforme aponta Araújo (2007). Isso ocorreu porque o I Congresso Nacional dos Estudantes de 1937, foi sediado na Casa do Estudante do Brasil – (CEB) e, a presidente dessa entidade, Ana Amélia de Queiróz, determinou que durante o evento seria proibida a realização de debates de cunho político. (ARAÚJO, 2007). Por esse motivo, “muitos militantes daquela época recusam a data de 1937 e elegem o ano de 1938 como ano de fundação da entidade” (ARAÚJO, 2007, p. 24).

No II Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em 1938, “os estudantes demonstraram claramente sua disposição de participar do

debate dos grandes temas nacionais, evidenciando a dimensão política do evento” (ARAÚJO, 2007, p. 27). Mendes Jr (1982, p. 38) expõe que os coletivos estudantis levaram ao congresso propostas para debater temas como: “os estudantes brasileiros e a siderurgia, função da universidade, situação econômica do estudante, a mulher estudante frente ao problema do lar, ensino rural, orientação universitária, participação política do estudante, entre outras”. Ainda de acordo com o mesmo autor, “a maioria destas teses trazia propostas de profundas alterações no panorama econômico e social brasileiro e revelava uma preocupação ativa do movimento estudantil pelos problemas das classes exploradas” (MENDES JR, 1982, p. 38-39).

A Reforma Universitária foi uma demanda que esteve presente desde o início das atividades da UNE. Nessa reforma, se agregavam pautas como “a criação de universidades populares, a eleição de reitores e diretores de escolas pelo corpo docente e discente, a remuneração condigna para professores, aproveitamento de alunos como monitores estagiários, a autonomia associativa de estudantes, etc.” (MENDES JR, 1982, p. 40).

Após a fundação, estabilização e reconhecimento da UNE em território nacional, a entidade “passou a coordenar [...] o movimento estudantil brasileiro, a vida e as atividades das organizações estudantis espalhadas pelo país, procurando dar a este movimento e a estas atividades um cunho de unidade e um sentido nacional” (POERNER, 1979, p. 141).

Salientamos que o movimento estudantil brasileiro, durante toda a sua trajetória esteve à frente não somente do processo de condução de pautas relacionadas a educação ou à juventude, mas também em lutas que visavam a ampliação de direitos para distintos segmentos da sociedade. São ilustrativos dessa questão, os Seminários de Reforma Universitária – (SRU) organizados pela UNE, durante a década de 1960, os quais se notabilizaram por colocarem na agenda dos debates realizados, questões relacionadas a educação, a situação econômica e as desigualdades sociais no Brasil.

O I Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorreu em Salvador e resultou a Declaração da Bahia, documento que destacou da urgência da ampliação das verbas para a educação e a necessidade do desenvolvimento de políticas para a erradicação do analfabetismo, entre outras demandas de cunho social. (FÁVERO, 1995). O II Segundo

Seminário de Reforma Universitária, foi realizado em 1962 na cidade de Curitiba. Este evento originou o documento “Carta do Paraná”, no qual o movimento estudantil pontuou que a reforma universitária era um instrumento que viabilizava transformações sociais mais profundas. (FÁVERO, 1995). Para Sanfelice (2008) a reforma universitária, estava ligada as reformas mais urgentes para o Brasil, que estavam expressas nas Reformas de Base² do então presidente João Goulart.

No III Seminário de Reforma Universitária, realizado em 1963 na cidade de Belo Horizonte, os temas discutidos se aliaram as reflexões postas na Carta do Paraná. Neste evento, o movimento estudantil, assim como nos anteriores partiu das análises da estrutura social brasileira, das contradições e singularidades que permeavam a conjuntura social e política para então buscar a compreensão de como a universidade se inseria nessa teia de relações. (FÁVERO, 1995); (POERNER, 1979).

Para Carvalho (2006, p. 35), os eventos e os documentos sobre as reformas para a universidade “podem ser considerados como resultado do amadurecimento das posições da UNE” em face a conjuntura histórica, política, social da conjuntura em que se apresentava o movimento estudantil. Sob este escopo, na ditadura civil militar de 1964, o movimento estudantil brasileiro, além de se posicionar contra o regime político vigente, também se opôs à empreitada imperialista na educação brasileira, materializada em um acordo realizado entre o Ministério da Educação e da Cultura – (MEC) e a agência norte americana United States Agency For International (USAID), efetivado no dia 26 de junho de 1964. Esse acordo tinha como objetivo submeter o ensino brasileiro as determinações ideológicas dos Estados Unidos³ (SANFELICE, 2008).

Acentuamos que as ações estudantis na conjuntura de 1964, ao incorporarem questões relacionadas à educação em suas pautas, possuem

² As Reformas de Base englobavam um conjunto de medidas sociais e políticas. De acordo com Fausto (2008, p. 248) para o campo social, a reforma agrária, visava “eliminar conflitos pela posse da terra e garantir o acesso a propriedade de milhões de trabalhadores no campo”, a reforma urbana almejava “criar condições pelas quais os inquilinos poderiam torna-se proprietários das casas alugadas” e para o plano político, o objetivo era ampliar o direito ao voto para os analfabetos e para as patentes baixas do exército.

³ De acordo com Poerner (1979) a USAID influenciou a educação brasileira no que se refere a escolha dos currículos, técnicas e métodos de ensino do nível fundamental ao ensino superior, na elaboração e escolha de materiais didáticos e na oferta de cursos de formação de professores.

um sentido político. De acordo com Gohn (2017) “lutas pela educação envolvem a conquista de direitos e são parte da construção da cidadania” (p. 85). Contudo, é essencial ponderar que as ações desenvolvidas pelo movimento estudantil, neste período, também estiveram conciliadas com o objetivo da superação daquele regime político.

A partir de 1964, vários estudantes foram presos, mortos e torturados e, mesmo na clandestinidade, imposta ao movimento estudantil, pela Lei nº4.464 de 09 de novembro de 1964 ou “Lei Suplicy”, como ficou conhecida, a qual visava desmobilizar os estudantes, proibindo “aos órgãos de representação estudantil quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político partidário” (SANFELICE, 2008, p. 94), os jovens protagonizaram embates de luta armada, manifestações de rua, corridas relâmpagos e também estiveram presentes no movimento das “Diretas Já” que marcou a abertura democrática em 1985.

Nos anos 2000, se destacaram as lutas estudantis contra os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – (REUNI), a interferência de setores privados e a corrupção nestas instituições e, também em favor do passe livre e da meia entrada. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Podemos inferir, portanto, que o ativismo político do movimento estudantil se fez presente em diferentes momentos da história do Brasil e, mesmo antes de se organizarem em entidades representativas, os estudantes já pautavam por mudanças no panorama social e político brasileiro.

Quanto a participação política dos estudantes em tempos recentes, enfatizamos que a participação política estudantil, ganhou novos contornos por meio das ocupações de escolas públicas, ocorridas no ano de 2015 no Estado de São e, em 2016 com maior expressão no Paraná, emergindo para todos os estados brasileiros. Essas ocupações mediaram um processo de ensinar e aprender, conforme abordaremos nas reflexões que dão sequência a este artigo.

O ativismo político dos estudantes brasileiros no contexto atual e a mediação do processo de ensinar e aprender: uma análise das ocupações escolares de 2015 e de 2016

O ativismo político dos estudantes brasileiros no contexto atual, ganhou projeção nacional nas ocupações escolares. As ocupações de

2015 e 2016, se destacaram pela organização de meninos e meninas estudantes, que embora muito jovens, questionaram e não aceitaram passivamente e sem resistência, as políticas para a educação impostas pelos governos estadual, no caso das ocupações de 2015 e federal no caso das ocupações de 2016.

As ocupações de 2015, foram estratégias de lutas, nas quais os secundaristas reagiram à “reorganização escolar” anunciada, sem qualquer debate ou diálogo ampliado, com os profissionais da educação, com a sociedade civil e com os estudantes, pelo então governador do estado de São Paulo, Geraldo Ackmin, do Partido da Social Democracia Brasileira- (PSDB), naquele ano, conforme expõe os autores:

No dia 23 de setembro de 2015, a capa do caderno Cotidiano da *Folha de São Paulo* anunciava a transferência de nada menos do que um milhão de alunos da rede pública estadual paulista para que escolas fossem divididas por ciclos. Neste mesmo dia, o secretário da Educação, Herman Voowald, concedeu uma entrevista para o jornal matinal da Rede Globo, “Bom Dia São Paulo”, sobre a recém anunciada “reorganização” da rede de ensino. O apresentador abriu o programa explicando a medida e com um tom de incredulidade quanto ao enorme número de afetados por ela. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 27).

Caso fosse concretizada, a “reorganização escolar” de Alckmin afetaria diretamente 310 mil estudantes e 74 mil professores das escolas públicas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Essas medidas trariam como consequência o fechamento de 200 instituições de ensino, o remanejamento de alunos e profissionais para outras instituições, as quais não necessariamente poderiam estar localizadas em bairros próximos de suas residências e a “demissão de um grande número de professores, promovendo um enxugamento no quadro docente” (MARQUES, 2019, p. 33).

A reação dos estudantes frente ao retrocesso representado por essa reorganização escolar, evidenciou o compromisso político dos jovens, especialmente no que se refere a pauta da educação. As estratégias de lutas que antecederam as ocupações, nos mostram isso, pois os secundaristas, realizaram atos, passeatas, trancamento de ruas, funerais simbólicos, entre outras táticas, nas quais deixavam claro o entendimento de que a educação pública e de qualidade era

entendida como um direito que valia a luta. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Entretanto, mesmo diante da dimensão tomada por essas manifestações⁴, o governo paulista não recuou e nem sinalizou alguma intenção de dialogar com os jovens e, por isso, a ideia de ocupar as escolas, surgiu como mais uma estratégia de luta em face a essa indiferença.

Os ocupas paulistas buscaram subsídios teóricos e práticos em uma cartilha, produzida pelo coletivo “Mal Educado” que atua na cidade de São Paulo. A cartilha, intitulada de “Como ocupar um colégio”, foi distribuída no ato realizado no dia 20 de outubro de 2015. O seu conteúdo, trazia as experiências de ocupações escolares realizadas por estudantes chilenos em 2006 e 2011, além de sistematizar as ações e as atividades a serem desenvolvidas no interior de uma escola ocupada. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A primeira ocupação ocorreu no dia 09 de novembro de 2015. Ao todo 200 escolas foram ocupadas em todo o Estado de São Paulo, em um movimento que durou cerca de 60 dias e que deixou como saldo “a renúncia do secretário de educação, o cancelamento do fechamento das escolas e a derrubada da popularidade do governador” (ORTELLADO, 2016, p. 13). Essas ocupações, que na visão de Ortellado (2016, p. 13) são extraordinárias “em uma série de sentidos” se destacaram por gerarem “uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas”.

É possível afirmar isso porque, esses jovens “romperam com o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no

⁴ Campos; Medeiros e Ribeiro (2016) explicitam sobre a dimensão dos atos organizados pelos secundaristas na capital paulista, nos dias que antecederam as ocupações de 2015. Os autores, apresentam as estimativas numéricas dos participantes desses atos utilizando dados disponibilizados pela União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo – (UMES -SP). De acordo com essa entidade, no primeiro ato, realizado no dia 06/10/2015 estavam presentes um total de 500 estudantes, no segundo que ocorreu no dia 09/10/2015 participaram 1.200 jovens, no terceiro ato, do dia 15/10/2015 houve um esvaziamento no número de manifestantes, contudo, no quarto ato do dia 20/10/2015, de acordo com o coletivo Jornalistas Livres, compareceram cerca de 1. 200 pessoas e o quinto ato, organizado no dia 23/11/2015 concentrou cerca de 700 ou 800 estudantes. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

cuidado com o patrimônio público” (ORTELLADO, 2016, p. 13). Por isso, essas ocupações foram mediadoras de aprendizados e experiências formativas, de novas formas de ativismo político, além de possibilitaram a reflexão e o debate sobre questões relacionadas a educação, políticas públicas e autonomia estudantil, conforme aborda o autor:

[...]. A repudia dos estudantes aos projetos apresentados terminou por envolver outras questões para debate, uma delas é a democratização da escola, [...] envolvendo a falta de voz e participação dos estudantes nos julgamentos e decisões da escola. Outro ponto evidenciado nas ocupações estava ligado ao fato das más condições e precariedades que as escolas passavam, além da falta de professores mesmo com horários livres. (MARQUES, 2019, p. 34).

Portanto, das ocupações fluíram novos debates, novas pautas e novas estratégias organizativas. O ativismo político dos jovens foi mediador do compartilhamento de experiências, dúvidas e certezas e instigou a busca para a solução dos problemas que se apresentavam no cotidiano das escolas ocupadas, possibilitando a vivência de experiências singulares. Por isso, podemos afirmar que as ocupações foram fomentadoras de um processo de ensinar e aprender para além dos currículos formais de ensino.

A organização dos ocupas se destacou em todos os processos estudantis. De acordo com a pesquisa de Piolli; Pereira; Mesko (2016), as ocupações paulistas se realizaram de forma autônoma, desvinculada de partidos políticos ou de organizações de representação estudantil, embora essas últimas apoiassem o movimento desde o início. Os secundaristas se organizaram quanto a divisão das atividades, criaram comissões para a realização de tarefas como limpeza, segurança, comunicação, entre outras e, desenvolveram estratégias para a divulgação das ações realizadas nas instituições que eram cenários dos protestos (MARQUES, 2019).

Portanto, as ocupações possibilitaram que os jovens experimentassem a práxis política em sua essência. De acordo com Gramsci (2014) a práxis política, enquanto produto da filosofia da práxis, ganha expressividade na tomada de consciência de que a realidade é dialética e permeada por contradições. Sendo assim, é no terreno da luta de classes, dos limites impostos pela materialidade e

das ideologias que “os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas)” (GRAMSCI, 2014, p. 388).

Essa tomada de consciência para Gramsci (2014, p. 388) é reveladora da “própria força, das próprias tarefas, do próprio dever” das lutas sociais, portanto, é parte de um projeto revolucionário no qual o homem pode conscientemente pautar ações de cunho político com vistas ao rompimento das desigualdades com que se defronta cotidianamente.

No caso das ocupações escolares, os secundaristas, tomaram consciência do retrocesso que as políticas governamentais instituídas representavam e, conscientemente realizaram críticas e deram visibilidade as suas demandas. Mas não foi somente isso, pois esses jovens, também fundamentaram suas críticas, buscando suporte legal, esclarecendo para toda a sociedade que a educação pública e de qualidade era um direito.

Nesse sentido, compreendemos que o ativismo político realizado pelos ocupas impactou positivamente no processo de ensinar e aprender, na medida em que possibilitou o desenvolvimento de ações e também a busca pela superação dos problemas vivenciados cotidianamente por esses jovens em suas escolas, e sendo assim, o conhecimento possibilitado pelas ocupações foi muito mais significado para esses sujeitos.

Nas ocupações de 2016, realizadas por estudantes do ensino fundamental, médio técnico e superior em todo o Brasil, igualmente evidenciamos a mediação do processo de ensinar e aprender na luta dos estudantes. Contudo, consideramos que essa mediação se efetivou de modo mais amplo, já que essas ocupações se ramificaram para todo o território nacional.

As ocupações de 2016, foram protestos realizados por jovens estudantes do ensino fundamental, médio e superior, em oposição a Medida Provisória - MP 746, que visava a reforma do Ensino Médio, e a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55, que tinha como objetivo congelar os investimentos públicos em serviços sociais, considerados essenciais, como a educação e a saúde, por exemplo. No Paraná, que foi o Estado pioneiro das ocupações de 2016, se concentrou o maior

número de escolas ocupadas. Segundo dados levantados, das 1.197⁵ instituições ocupadas em todo o Brasil, 850 se localizavam no Paraná. (OCUPA PARANÁ, 2016).

Além das mídias tradicionais, como jornais impressos e redes de televisão, que deram visibilidade as ações secundaristas, outras como blogs, redes sociais e a ampla gama das mídias digitais, também contribuíram para colocar as ocupações no centro dos debates, naquela conjuntura. É importante também pontuar que houve um esforço de alguns segmentos da sociedade civil para enfraquecer as ocupações. Desses, destacou-se o Movimento Brasil Livre – (MBL), que sob a insígnia do “Desocupa Paraná” realizou um movimento que reivindicava a desocupação das instituições escolares.

Um dos elementos que alimentou as críticas dos opositores das ocupações foi a possibilidade de cancelamento das provas do Exame Nacional do Ensino – (ENEM), que seria realizado nas instituições em que ocorriam os protestos estudantis. Destacamos também que a morte de um estudante no interior de uma escola ocupada, foi um fato que alimentou o discurso do governo, da “mídia e grupos contrários ao movimento para tentar desmoralizar os ocupantes” (GROPPO, 2018, p. 107).

Entretanto, mesmo diante da pressão governamental, social e midiática, os ocupas mantiveram o movimento vivo, tendo a clareza de que suas ações atingiriam questões da vida social e política do país. Podemos afirmar que, essas ocupações além mirarem nas políticas impostas pelo governo Temer (PEC 55 e MP 746/2016), também convergiram para a denúncia da extensão dos problemas da educação pública, pois em todos os Estados, os ocupas tornaram pública a precariedade da estrutura física das escolas e, em especial no estado Paraná, divulgaram as relações trabalhistas expressas nos contratos dos professores temporários (GROPPO, 2018) e expressaram a oposição ao projeto da “Escola sem Partido”.

Portanto, a denúncia social, realizada por esses jovens partiu de uma análise crítica da realidade e de uma compreensão aprofundada sobre os problemas que permeiam a educação pública. Por isso, as

⁵ Dados divulgados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES). Disponível em: Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 02. jul. 2019.

ocupações foram também formativas e mediadoras de um processo de ensinar e aprender, no qual não apenas os estudantes adquiriam novos aprendizados, mas, com eles também toda a sociedade.

Sobre os aspectos formativos, pode-se mesmo dizer que as ocupações foram largamente auto formativas. Dizia-se, em especial dos secundaristas em escolas públicas, que eram politicamente apáticos e distantes em relação à instituição escolar. Entretanto, via participação em atividades de discussão sobre as políticas educacionais, em manifestações públicas organizadas por sindicatos dos professores, em debates nas redes sociais da internet, ou diante da experiência concreta da precarização das instituições educacionais, os estudantes se auto-politizaram. Mas também se co-politizaram e realizaram co-formação, ao lado de estudantes já politizados, dialogando com professores, debatendo com militantes mais experientes. (GROPPO, 2018, p. 113).

Os debates, aulas públicas e oficinas, sobre diferentes temáticas realizados por professores, estudantes do ensino superior e pesquisadores no interior das escolas ocupadas, deram novos sentidos para as lutas dos jovens. Por meio da contribuição desses sujeitos, os secundaristas se apropriaram de saberes teóricos, debateram questões de gênero, políticas públicas, direitos humanos, enfim as ocupações possibilitaram abordar sobre temáticas e conteúdos que não estavam presentes no cotidiano das salas de aulas. Assim:

As ocupações abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens desta faixa etária querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que tem direito, como merenda e educação de qualidade. Os protestos e ocupações de 2015/2016 deram voz aos estudantes que não estão satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico. [...]. (GOHN, 2017, p. 102).

O ativismo político estudantil, expresso nas ocupações escolares, além de pontuar as lacunas das políticas educacionais e jogar luz sobre os antigos e os novos problemas da educação, expressou a organização, articulação e a disciplina política dos jovens em meio ao processo de lutas. De acordo com Gramsci (2004) a disciplina política é essencial, uma vez que ela expressa a independência de um movimento, pois:

[...]. Disciplinar-se é tornar-se independente e livre. A água é água pura e livre quando corre entre as duas margens de um riacho ou de um rio, não quando se derrama caoticamente no chão, ou rarefeita, espalha-se na atmosfera. Quem não se submete a uma disciplina política é precisamente matéria em estado gasoso, ou matéria poluída por elementos estranhos: portanto, inútil e prejudicial. A disciplina política faz precipitar estas impurezas e fornece ao espírito sua melhor liga, fornece a vida uma finalidade, sem a qual a vida não vale a pena ser vivida. [...]. (p. 87).

Nesse sentido, a disciplina política deu um novo significado para as ocupações, contribuindo para que os protestos ganhassem uma dimensão nunca antes vista na história do movimento estudantil brasileiro. Por isso, as ações políticas desenvolvidas pelos ocupas, na medida em que inovaram nas estratégias de lutas e fizeram emergir, em meio aos protestos, novas pedagogias, métodos e instrumentos de ensino, foram educativas e mediadoras de novos aprendizados e experiências políticas, nas quais não apenas os ocupas aprenderam, mas também os adultos.

Considerações finais

Historicamente os jovens brasileiros vêm se organizando em torno de demandas que visam a ampliação de direitos sociais. A educação é uma pauta que não apenas em outras conjunturas, mas também atualmente tem inspirado as lutas e as ações políticas da juventude. As ocupações de 2015 e de 2016, realizadas no Estado de São Paulo e em todo o território nacional são ilustrativas dessa questão, pois a grande pauta que articulou, as lutas estudantis, foi a demanda pela educação pública e de qualidade.

Para além da dimensão tomada pelas ocupações, repercussão junto à opinião pública e inovação no que se refere as estratégias de lutas desenvolvidas pelos ocupas, as quais constituem fatores que tornam esse movimento singular na história do movimento estudantil, é possível localizar aspectos formativos no interior dessas lutas juvenis.

Esses aspectos são mediadores de um novo processo de ensinar e aprender no qual, os aprendizados se desenvolveram na prática, livre da interferência de adultos, partidos políticos e outros segmentos da sociedade civil. Portanto, os conhecimentos foram se construindo e se solidificando em meio a luta e na troca de experiências com o outro. A

condução das ações estudantis foi influenciada pela realidade experienciada por cada jovem, pelo descaso para com a educação pública, pela condução das ações governamentais, no que se refere ao trato com as ocupações, e das decisões do Ministério Público.

Por isso, as decisões foram tomadas com base na apreensão de um conjunto de conhecimentos que envolveram o estudo da história, da legislação, das políticas públicas, direitos sociais e humanos. Essas decisões, foram amadurecidas no interior das lutas e permeadas por avanços e recuos, que além de configurarem estratégias importantes para o comando das lutas e expressaram a autonomia, a disciplina política dos estudantes brasileiros, também impactaram no processo de ensinar e aprender.

Referências

- ARAÚJO, M, P. *Memórias estudantis, 1937 - 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M.M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Editora Veneta, 2016.
- CARVALHO, V, F. *A prática educativa do movimento estudantil universitário no contexto do neoliberalismo: o curso de ciências sociais na UFRJ*. 2006, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2008.
- FÁVERO, M. L. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- GOHN, M da G. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOHN, M da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOHN, M da. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, A. *Escritos políticos*, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, A.F.; GROppo, L. A. (Orgs.). *O movimento de ocupações no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 85-118.

OCUPA PARANÁ. 2016. *Nosso maior número foi*. Disponível em: <<http://ocupaparana.org/>>. Acesso em: 02 jul 2019.

MARQUES, E. H de F. *Movimentos sociais estudantis no Brasil em fins de 2016: uma análise das ocupações escolares em Ituiubá- MG*. 2019, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MENDES JR, A. *Movimento estudantil no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTELLADO, P. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, A, M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M, M. *Escolas de lutas*. São Paulo: Editora Veneta, 2016. p. 12-18.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, v. 2, p. 21-35, 2016.

POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SANFELICE, J, L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964*. Campinas, Alínea, 2008.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. *UBES divulga a lista das escolas ocupadas e pauta das mobilizações*. 11 out. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 02. jul. 2019.

9 A DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR E O PREDOMÍNIO DE PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM A CANÇÃO “JOÃO E MARIA”, DE CHICO BUARQUE E SIVUCA

Eduardo Gasperoni de Oliveira
Fernanda Pereira da Silva

“A música é o tipo de arte mais perfeita: nunca revela seu último segredo”.
(Oscar Wilde)

1. Introdução

“A música não a tem de traduzir. Apenas afeta você e você não sabe o porquê”. Iniciamos nossa reflexão com o pensamento do músico e escritor David Byrne (2014), pois seria muita pretensão encontrarmos apenas um sentido numa obra musical.

São infinitas as interpretações bem como seus benefícios. Ao abordar tanto sua audição quanto sua instrumentalização, podemos dizer que a música nos toca profundamente. Toca a alma. Toca o coração. Transformam concepções, percepções, visões de mundo etc. Seus efeitos são terapêuticos. Relaxa. Reduz stress e a ansiedade. Eleva a autoestima e a felicidade. Colabora para um olhar crítico, com a memória, com a consciência corporal... Compartilha conhecimentos, sabores, agrega afetos, ... Mas ela também tem o intento de deleite, prazer, diversão etc., além de ser considerada uma arte e uma linguagem, um modo próprio de manifestar sentimentos e pensamentos.

A infância, a criança e os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil sempre foram objetos de estudo e preocupação de nós, enquanto professores, pesquisadores e autores do segmento da instituição escolar de Educação Infantil.

Ao mesmo passo que as Políticas Públicas em favor da Infância avançam no sentido discussão, reflexão e sistematização, ainda são constatadas muitas concepções errôneas e equivocadas em torno do universo infantil e sua escolarização, principalmente aliadas ao caráter assistencialista e cuidador de tempos de outrora. Tais

concepções perpassam o campo das ideias e acabam se cristalizando em práticas que não priorizam o ensino e o atendimento de qualidade para as crianças.

Algumas dessas inculcações foram gatilhos motivacionais para tal reflexão que tem como objetivo versar sobre a desvalorização da ludicidade e a restrição do cuidado e do assistencialismo na Educação Infantil. Para tanto, neste capítulo, há a tentativa de dialogar com esta temática por meio da canção “*João e Maria*”, composição de Sivuca e Chico Buarque.

A leitura, a audição, a apreciação e a interpretação de “*João e Maria*” nos levaram a refletir o que há por detrás da música, seja sua melodia, seja sua letra. De tal modo, tivemos o intuito de apresentar o diálogo entre essa composição de Sivuca e Chico Buarque e a reflexão sobre as práticas na Educação Infantil, em torno do aspecto do cuidado e do assistencialismo e o enfraquecimento de atividades lúdicas neste segmento escolar.

Nosso capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos na íntegra a música “*João e Maria*.” Em seguida, traremos algumas temáticas que podem ser discutidas tendo como base a canção em voga.

A seguir, na segunda parte, traremos reflexões acerca da análise do universo infantil presente em “*João e Maria*”, mais especificamente sobre o segmento escolar da Educação Infantil, ao abordar a relevância da indissociação brincar, cuidar e educar, ao discutirmos como ainda permeiam práticas de cunho assistencialista e cuidador, não valorizando a ocorrência do brincar e que antecipa o segmento escolar seguinte, o Ensino Fundamental.

2. Música “João e Maria”, de Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

2.1 João e Maria, composição e parceria de Sivuca com Chico Buarque: considerações sobre a canção em voga

Composta em 1940, *João e Maria*, tem como autor da melodia Severo Dias de Oliveira, o famoso Sivuca (1930-2006), instrumentista, conhecido acordeonista, arranjador e compositor, contribuiu para o enriquecimento da música brasileira e recebeu reconhecimento internacional devido seus trabalhos que incluem frevos, choros, forró e outros ritmos. Lançou o LP *Sivuca*, em 1978, obtendo grande sucesso com a composição "*João e Maria*", em parceria com Francisco Buarque de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque de Holanda (1944), músico, dramaturgo e escritor brasileiro. A canção saiu no disco *Meus amigos são um barato*, nas vozes de Nara Leão e Chico, com arranjo de Sivuca.

A insuperável valsa de Sivuca recebeu de Chico uma das letras mais belas de toda Música Popular Brasileira – MPB. Sivuca enviou a

Chico uma fita com uma música que compôs na década de quarenta, período no qual Buarque havia nascido. Após quase 30 anos, Chico Buarque ouviu a valsinha, em 1976, e constituiu uma letra para ela, tendo como base um diálogo ocorrido entre crianças (FALCÃO, 2019).

O nome da canção remete ao clássico conto de fadas dos irmãos Grimm, no qual duas crianças que se perdem na floresta por terem marcado o caminho com migalhas de pão e são capturadas pela bruxa malvada. A música que servira de base para as cantatas de Sivuca seguiu outro caminho, aderiu ao universo infantil e acabou por abrigar uma conversa de crianças. Ao fazer uso do universo infantil, Chico Buarque, genialmente mais uma vez, prova que não há uma forma errada ou correta ao abordar a saudade. Saudade que, para nós, autores, trata-se da saudade do brincar.

Segundo Couto e Barros (2019), apesar do brincar seja enfatizado pelas propostas educacionais nacionais (BRASIL, 2001), como atividade fundamental para o desenvolvimento global ao abarcar os aspectos cognitivo, emocional e social das crianças, as atitudes dos educadores e suas intervenções denotam uma concepção do jogo de papéis como uma atividade secundária, de fácil compreensão e que pode ser realizado livremente didatizado ou sem intervenção, visando à promoção de aprendizagens “o que redundava no desconhecimento e na banalização desse fazer humano” (COUTO; BARROS, 2019, p. 217).

Concordamos com a gama complexa em caracterizar todos os aspectos e elementos que constituem o universo infantil. Ao trazermos a esta reflexão o segmento escolar da Educação Infantil, queremos focar sobre a ludicidade, ferramenta pedagógica relevante e eixo norteador de toda prática escolar da infância.

Com elementos e linguagem poética que remetem a este universo, Chico Buarque traz na célebre canção, narrando o término de um relacionamento sob a ótica pura de uma criança. Aborda as temáticas em torno de atos de amor, de heroísmo e também da dolorosa separação do casal (INÁCIO, 2019).

Segundo a ótica de Inácio (2019), *João e Maria* trata-se de mais de uma das canções que abordam o fim de um ciclo, motivo de felicidade imensa. Já, sob nossa reflexão, pode nos remeter ao descrédito da ludicidade e sua desvalorização nas práticas pedagógicas ocorrentes na Educação Infantil. Nessa linha de pensamento, proferimos que o brincar vem sendo substituído por

fazeres escolares estéreis e sem contexto – carente de significado ou sentido – visando à antecipação da escolaridade, a alfabetização precoce e a interrupção da infância.

De acordo com Bruner (2014), o verso “Agora eu era eu” concerne não aquele que todos conhecem, fisicamente – de carne e osso –, mas sim a um eu abstrato, constituído – o eu narrativo. Bruner (2014) alega que as narrativas autoconstruídas podem denotar aquilo que se pensa que os outros esperam que seja.

Nesta música, o outro concerne à figura amada pelo narrador. Figura, pois pode não se tratar de uma pessoa. Análises e óticas dizem que se trata da liberdade, tolhida pelos militares no contexto de composição (1977). Mas, nas palavras de Chico, trata-se somente de algo referente à sua infância, pois a melodia foi constituída por Sivuca em 1947, quando Chico tinha apenas três anos (BRUNER, 2014).

Conforme a reflexão de Inácio (2019), a pureza vista pelas crianças está estritamente ligada ao amor, à afetividade e às relações interpessoais estabelecidas. Cada verbete tem uma intenção de ali estar. Repleta de significados e sentidos, pode dialogar com o escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que há mais de três décadas já defendia que podemos aprender em muito com a pureza das crianças.

Semelhante a obra de Saint-Exupéry (2015), “*O Pequeno Príncipe*”, publicado pela primeira vez em 1943 nos Estados Unidos, a canção de Chico Buarque reúne elementos do universo infantil, mas de modo algum se trata de uma música dedicada ao público infantil. Toda essa sensibilidade traduzida em linhas poéticas tem muito a ensinar ao público adulto, pois, Saint-Exupéry:

“Defende que a sabedoria das crianças pode servir como guia para a vida adulta, pois os adultos são sérios, não conseguem desfrutar a vida porque não sabem o que é verdadeiramente importante, o essencial não é percebido por ser invisível” (apud OLIVEIRA, SILVA, 2018, p. 97).

A música *João e Maria* também pode denotar a reflexão acerca do funcionamento enunciativo dos adjuntos adverbiais. Nesta canção, o adjunto adverbial “agora” tem uso marcado observado no primeiro verso: “Agora eu era o herói”. Notamos a possibilidade nesse enunciado que o elemento “agora”, concebido pelas gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa, originariamente, sob o ponto de

vista morfológico como um advérbio de tempo ou também como conjunção em certos usos, sob o ponto de vista sintático funciona um adjunto adverbial de tempo, cuja função nesse caso trata-se de alterar o sentido do verbo "ser", reescrito em "era", a lhe atribuir uma circunstância de tempo, funciona exprimindo uma concomitância não acerca de um marco temporal pretérito, como se espera ao se fazer uso de um verbo no passado, mas acerca da atualidade, ou seja, remete ao momento atual. Ou seja, ao se usar "eu era", remete ao tempo verbal no pretérito, quer dizer, algo já transcorrido. Assim, pode-se denotar que há um sentimento de saudade daquilo que se fazia ou daquilo já vivenciado.

Sob outra vertente, a respeito da música *João e Maria*, há um consenso que se trata de uma canção-protesto contra a Ditadura Militar, que ainda estava implantada no Brasil em 1997, apesar dos anos mais rípidos já tivessem passado. Veremos, a seguir, alguns versos da canção sob tal enfoque:

No trecho "*era você além das outras três*" pode demonstrar certo conflito, certa briga visando poder. O presidente seria o maior dos poderes – o escolhido. Os demais – inferiores – podem se referir os três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

Em "*Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock pelas matinês*", ainda com as perseguições da ditadura, ele guardava toda a mágoa, dando a conotação com "bodoque". Bodoque trata-se de uma antiga arma, semelhante a um estilingue. Notamos que mesmo com as perseguições da ditadura e toda aquela "batalha", havia a tentativa de guardar todo o seu rancor, e se divertir, se distrair, assim, ensaiava "o rock".

Em "*Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões*", podemos perceber que, quando o eu lírico diz "eu enfrentava", mostra certo receio acerca do futuro. Afinal, antes ele enfrentava qualquer batalha e, naquele contexto as coisas mudaram.

"*Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz.*" Novamente o autor faz uso do recurso linguístico de uma expressão do presente – "agora" – e uma expressão no pretérito – "eu era" –, podendo denotar que sente saudade de ter algum poder. Num reino, o rei é o poder maior. O bedel tinha função de vigiar as ações subversivas tanto do corpo docente quanto discente. Os juizes eram os grandes expoentes do período ditatorial. Sonhador, Chico Buarque almejava sempre as

leis que dessem por encerrada toda forma de censura, pois em suas próprias palavras: “*E pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz.*” Pode denotar o enorme descontentamento, mesmo diante de toda a censura, já que a obrigação era se revelarem satisfeitas e felizes.

Como podemos evidenciar, há uma riqueza plurissignificativa de temáticas que a presente canção pode levantar. Aqui, por meio da música “João e Maria”, apresentaremos a discussão sobre a desvalorização da ludicidade e sobre o caráter assistencialista e de cuidado que ainda permeiam nas escolas de Educação Infantil.

3. A discussão sobre a desvalorização da ludicidade e sobre o caráter assistencialista que ainda permeiam na escola de educação infantil e sua relação com a música “João e Maria”,

3.1 A Educação Infantil não pode se restringir ao cuidado e ao caráter assistencialista: um pouco de história...

Infelizmente ainda vemos educadores, pais e gestores que restringem o atendimento da criança apenas ao aspecto do cuidado. Traremos, neste momento que a questão assistencialista tem origem com a própria história da Educação Infantil no Brasil.

Para Oliveira (2002), tal histórico, de certo modo, vem seguindo a história do setor no mundo todo, porém com caracteres peculiares. Até a metade do século XIX, o atendimento de crianças em instituições como creches e parques infantis não havia praticamente. Esta situação se modifica no período da abolição da escravatura com o aumento da migração rural à zona urbana e também do desenvolvimento tecnológico e cultural.

No começo do século XX, intensificou-se a urbanização e a industrialização nos grandes centros urbanos, fazendo com que a estrutura familiar se transformasse também no que concerne ao cuidado dos filhos pequenos. A maioria das fábricas admitiu grande número de mulheres no trabalho, pois grande parte da mão-de-obra masculina encontrava-se na lavoura. Inicialmente, como solução, as mães encontravam no próprio núcleo familiar, ou mesmo outras mulheres, como as criadeiras apelidadas de “fazedoras de anjos, em consequência da alta mortalidade das crianças, por ela atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e

materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família” (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Na concepção de Oliveira (2002, p. 100), encaradas como “mal necessário”, as creches, inicialmente, eram planejadas como instituições de saúde, por meio de “rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. As creches abastadas das indústrias eram escassas na década seguinte, cuja responsabilidade ficava a cargo de entidades filantrópicas laicas e religiosas, que com o tempo passaram a receber auxílio governamental e até mesmo donativos provindos de famílias mais ricas, mas sempre permeando o “caráter assistencialista-protetoral”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 – Lei nº 4.024/1961 (*apud* OLIVEIRA, 2002) tornou-se mais substanciosos o debate em prol da educação à criança por meio da criação dos jardins-de-infância e sua inclusão no sistema educacional.

Houve então significativo aumento na demanda escolar, ocorrendo a municipalização da educação pré-escolar pública. Desse modo, as vagas foram disputadas também pelas famílias da classe média. Para tanto, este ensino assumiu o caráter mais pedagógico, já que essa educação concebida como assistencialista e não educativa, propriamente dita.

Percebe-se, logo, na década de 70, profundas transformações com a criação de ministérios e serviços; e mesmo assim, a demanda maior que o suficiente. Nesse sentido, formulou-se uma nova legislação em 1971, a Lei 5.692/1971 (*apud* OLIVEIRA, 2002) trazendo como novidade que os sistemas de ensino propiciarão para as crianças menores de sete anos de idade educação em instituições escolares ou equivalentes maternais e jardins-de-infância.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), concretizou-se as conquistas dos direitos constitucionais das crianças já promulgados, que acompanhou a discussão de uma nova LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) na defesa de um novo arquétipo de educação infantil, etapa inicial da educação básica, “conquista histórica que tira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência

social” (OLIVEIRA, 2002, p. 117), possibilitando a ação de distintos modos de organização e práticas pedagógicas.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L. D. B. nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no artigo 29 do segundo capítulo há uma redação que delimita a faixa etária do público-alvo da Educação Infantil, bem como a finalidade dessa etapa formativa, conforme segue: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Haja vista que a escola faz parte de um sistema, há que se perceber como a legislação compreende o que é a Educação Infantil, para quem ela existe, o que ela representa para a sociedade e como essa mesma legislação norteia e regula os passos daqueles que se envolvem na tarefa de trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ao focar esse entorno da criança, citando especificamente o ambiente escolar, do ponto de vista de Brasil (2006), torna-se significativo ressaltar que as relações educativas na instituição de Educação Infantil são perpassadas por meio da indissociável função do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças referentes à alimentação, à higiene, à saúde, à proteção e ao acesso ao conhecimento de forma sistematizada.

Muito se tem debatido acerca da Educação Infantil, por meio do cuidar e do educar. Destaca-se a posição de Kramer (2001) que indaga: Não necessariamente, o cuidar está inculcado no educar? Mas, como educar sem cuidar? Já não se está no instante de admitir o educar, compreendendo a abrangência dessas duas tarefas?

Em resposta, Kramer (2001) profere que o ato de educar concerne às dimensões moral, física e intelectual, ao passo que o cuidar, etimologicamente provém da expressão latina *cogitare*, que significa dar atenção, pensar, logo, ambos se tratam de ações educativas. Em suma, a expressão cuidar encontra-se inculcada na ação de educar.

Modificar a concepção de educação assistencialista é estar atento à tarefa de educar enquanto se cuida, compreendendo a criança como cidadã em desenvolvimento, frisa Brasil (2006), pois:

Cuidar e educar são ações inseparáveis e essenciais na Educação infantil, pois, para educar faz-se necessário o cuidado, e para cuidar, a educação.

O cuidado não deve ser visto como um gesto de “paparicar” as crianças, ou somente vigiá-las para evitar acidentes, perigos, mas também como uma relação de afeto, atenção e vínculo criado no convívio com os pequenos.

Brasil (2001) constata que não há possibilidade de dissociação entre estes tais conceitos presentes em todos os momentos da Educação infantil, pois ao “cuidar” dos alunos e ao “educá-los”, o profissional cria e constrói uma relação onde professores e alunos respeitam e reconhecem os direitos e as necessidades uns dos outros. Destarte, educa-se e são educados, cuida-se e são cuidados numa recíproca ação, onde as crianças estarão desenvolvendo e aprendendo a capacidade de cuidarem de si mesmas e dos outros.

Valorizando tais princípios, enquanto educadores, na prática cotidiana, percebe-se que tanto o cuidar quanto o educar se tratam de pilares fundamentais à prática da Educação Infantil, caminhando, assim, ao alcance de uma pedagogia mais educacional, afetiva, mais completa e humana (BRASIL, 2001).

Sabendo que o cuidar e educar são ações indissociáveis, fica evidente a preocupação e envolvimento com tais tarefas. Cuidar além de referir-se à alimentação e à atenção às necessidades da criança, engloba também o ouvir, a observação, por exemplo. Por outro âmbito, na Educação Infantil, educar implica noutra ação – o brincar, já que possibilita brincadeiras e cuidados de forma integrada a fim de contribuir no desenvolvimento das capacidades infantis.

Sobre a relevância da ação do brincar e sua inserção na Educação Infantil, iremos tratar a seguir. Também apontaremos como o brincar vem sendo deixado de lado, diante de sua riqueza, complexidade e importância fundamental para colaboração e estímulo ao desenvolvimento integral da criança.

3.2 Por favor! Deixem-nos brincar!: a importância da inserção e da valorização da ludicidade na Educação Infantil

Nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos dias contemporâneos, a redução dos espaços do brincar vem ocorrendo cada vez mais. Portanto, julgamos pertinente trazer para nossa reflexão o desenvolvimento de um estudo centrado no brincar

como atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis.

Barros (2009), em suas análises acerca dessa temática, inicialmente teve a suposição levada a campo de que a atividade do brincar iria diminuindo de modo gradativo, quer dizer, tinha-se como pressuposto que as crianças do Ensino Fundamental brincavam menos que as do Infantil. As observações a campo mostraram o contrário. Em decorrência, as crianças no término escolar do segmento da Educação infantil possuem o espaço extremamente reduzido para o brincar, em razão do objetivo proposto – a antecipação do nível educacional a seguir. Ao contrário da hipótese inicial, as crianças da primeira série do Ensino Fundamental da escola pesquisada brincam com mais tempo e intensidade.

Por vezes, outra questão, do impedimento do brincar é que a escola e principalmente os pais, não entenderam que durante a brincadeira a criança aprende, tornando-a “a criança pequena em pré-escolar e a pré-escolar em escolar, antecipando conteúdos, forçando o ensino voltado à leitura e escrita, acreditando que assim vão acelerar o desenvolvimento da criança” (ROSA et al., 2012, p. 180).

Por exemplo, no verso da canção em voga "*Eu era o seu pião, o seu bicho preferido*", pode-se perceber que o pião trata-se de um brinquedo que roda e não sabe quando vai parar. Mas, nos dias atuais, onde este e outros elementos que constituem o acervo de brincadeiras tradicionais foram parar? Quantas crianças conhecem um pião, uma peteca ou acham que amarelinha se trata de uma cor?

Verificamos, infelizmente, que o brincar está sendo cada vez mais se distanciando da população infantil. Na realidade, de um modo geral, a sociedade, principalmente, a família, impõe, precocemente, uma sobrecarga de atividades às crianças, esquecendo-se que nesse período de vida elas têm que brincar e se divertir (ROSA et al., 2012).

Já no verso "*Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim*", podemos denotar o quanto o jogo simbólico vem sendo deixado de lado nas rotinas propostas na Educação Infantil. Ou seja, todo o relevante processo de imaginação, fruição e representação que constituem o faz-de-conta não é valorizado e considerado elemento colaborador para o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico da criança.

Assim, afirmamos que a ação do brincar trata-se de um dos direitos da criança e ele deve ser levado em conta no que tange quanto à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nesse sentido, nos apontam Rosa (*et all.*, 2012), que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve levar em conta o brincar como um direito da criança, pois se trata da ambiência sócio-moral, terreno fértil na construção de descobertas, experiências e saberes, “considerando-se também, o direito dela aos minutos do tempo presente, a ser o que ela é, um ser brincante” (ROSA *et all.*, 2012, p. 180).

Enfim, chegamos à constatação de que a realidade em torno da desvalorização do brincar e ainda a predominância do caráter cuidador e assistencialista na Educação Infantil têm suas raízes não apenas nas considerações históricas acerca da ludicidade e demais atividades proposta na rotina, à constituição da infância, a formação docente e demais profissionais desse cenário, mas também no próprio sistema mercantilista em que vivemos, o qual traz como foco que as crianças pequenas devem dominar a leitura e a escrita de modo precoce, ao menosprezar outras atividades também relevantes e facilitadoras para o curso do processo do período de estudo da criança.

Acrescentando, nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com Rosa *et all.*, (2012), ao analisarmos as transformações sócio-históricas, percebemos que a sociedade sofreu diversas mudanças a partir da implantação do capitalismo. Como, por exemplo, a falta de espaços na cidade para livres brincadeiras, o mercado de trabalho que ocasionou a falta de tempo dos pais para se dedicarem aos filhos e a elevação dos índices de violência, geraram a preocupação em deixá-las brincarem nas ruas e o aumento da frota de veículos, acabaram por contribuir a fim de que a criança passe maior tempo dentro de casa. Estes e muitos outros fatores acabaram por contribuir para que as práticas em torno da ludicidade fossem alteradas e fossem se perdendo.

Indo ao encontro, na reflexão de Colhante *et all.* (2019), como a infância, o brincar também se inseriu no processo de mudanças históricas. Nos dias atuais, a valorização das imagens veiculadas pela televisão, as novas tecnologias e os brinquedos eletrônicos têm gerado um impacto maior de estímulos impostos pela sociedade de consumo, modificando o repertório das brincadeiras infantis. A tecnologia moderna ocasionou que muitos aspectos importantes para o desenvolvimento global da criança vêm se perdendo. A

industrialização e a urbanização promoveram uma diminuição de espaços apropriados para o brincar e vem desencadeando o esquecimento de brincadeiras tradicionais e conseqüentemente o desaparecimento do acervo cultural da infância (COLHANTE *et all.*, 2019).

O papel das instituições infantis vai além do cuidado e da assistência com a criança pequena, elas contribuem para o desenvolvimento infantil por completo, desenvolvimento da cultura de origem de cada criança; e também ao mesmo tempo situa-se no âmbito de uma política socioeducativa de apoio da instituição familiar, haja vista que a socialização deve possuir um espaço fundamental nos objetivos institucionais, assegurando a inserção da criança na cultura e no universo adulto (KRAMER, 2001).

Nesse sentido, urge refletir e provocar a discussão sobre qual lugar o brincar vem ocupando dentro dos ambientes de descobertas e aprendizados da Educação Infantil, pois, o brincar ainda é considerado uma atividade em segundo plano, que se integra somente a atributos da infância, sem maior significado. Porém, sob, segundo Barros (2009), o brincar trata-se de uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Desse modo, deve ser concebido como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento global da criança, que também abarca suas relações, suas reflexões, bem como prática social.

Frisamos que o estabelecimento dos direitos de aprendizagem na Infância ocorre por meio das trocas e relações interpessoais. Essa nossa afirmação tem em sua essência os pressupostos e as contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1834), pois estão fundamentadas na importância das interações sociais entre os sujeitos.

Para Oliveira (2010), a espécie humana é participante de um processo histórico no qual a construção de sua formação se dá nas referidas interações, as quais determinam sua forma de sentir, agir e pensar. Interações sociais são nutridas especialmente pelas ações humanas que acontecem entre os sujeitos e com intencionalidades, estando presente, desse modo, as contribuições dos sujeitos e as contribuições do meio, em destaque o meio social.

Brincar é entreter e toda essa bagagem vivenciada na infância deixará marcas profundas que a criança carregará por toda vida, contribuindo para modelar seus hábitos, costumes e gestos. Tais

experiências farão parte de sua história, integrarão sua personalidade (MONTESSORI *apud* RODRIGUES, 2019).

Santos (2014) faz uma reflexão sobre a forma de tratar a ludicidade em sala de aula. Ela pode ativar a descoberta do aprender em aprender de modo divertido, dinâmico e eficiente. Trata-se de uma estratégia (psico)pedagógica. Visa resgatar o prazer em aprender.

Chamando-nos a atenção para contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual as crianças se inserem, Santos (2014) profere que as atividades lúdicas colaboram na melhoria da qualidade de vida das pessoas. São as manifestações culturais presentes no cotidiano delas. Brincar trata-se da primeira conduta inteligente do ser humano. Brincar para se desenvolver, para explorar, para conhecer, para se conhecer, para desbravar o mundo. Desse modo, cabe à escola aproveitar o lúdico para “afiar” as habilidades e desenvolver competências e inteligências. Brincando se pensa, se cria, há a simbolização, ou aprendizagem. Assim, o educador deve vivenciar atividades lúdicas que possibilitam às crianças experimentar, descobrir, criar, aprender, conhecer as possibilidades lúdicas por si, etc.

O direito de aprendizagem e de desenvolvimento *Brincar* preconiza que cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Acerca dos maiores desafios da Educação Infantil na Base em torno da grade curricular e às atividades inadequadas, Oliveira (2019) revela que eles remetem à construção conjuntamente com as equipes escolares, aqui se refere à equipe gestora e equipe docente, uma concepção de planejamento pedagógico que leve em conta, em primeiro lugar, a forma de “a criança ser, aprender e desenvolver-se, em vez de pensar em definição prévia de conteúdos a serem dominados, muitas vezes de forma mecânica, pelas crianças por meio de atividades descontextualizadas das experiências infantis”.

Acreditamos que deverá haver uma boa e necessária alteração das práticas educacionais escolares quanto às especificidades etárias no segmento escolar da Educação Infantil. Além do mais, frisamos que a formação inicial e continuada dos professores é fundamental à

produção de bons efeitos nos sistemas de ensino. E, por fim, o currículo da Educação Infantil, organizado por meio de campos de experiências para promover e assegurar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, deve colaborar com a atuação docente na organização das vivências das crianças e lhes oportunizar experiências nas mais diversas áreas de conhecimento através da reflexão sobre as trajetórias dos grupos, ao planejar propostas pedagógicas e situações desafiadoras e propiciadoras demarcadas pela curiosidade, pela observação, pela provocação e pela intervenção.

4. Considerações finais

A arte é concebida como a expressão da própria vida do artista que se manifesta por meio de palavras, sons, projeções, melodias, formas, traços e variados materiais e reflete sua visão e sua intenção sociopolítica e ideológica. Parte-se do pressuposto que a obra artística, incluindo a obra musical, se refere a todo produto da ação humana que manifesta seu criador – o homem. Enquanto objeto produzido pelo homem, a obra de arte mostra o próprio homem, revelando o hiato entre quem ele é e o que pretende ser, aquilo que realiza e sua intenção, aquilo de que gosta e desgosta, o que lhe dá prazer ou lhe causa repulsa.

Este capítulo propôs uma reflexão acerca da música como possibilidade de levantar questões presentes na infância e traz à reflexão a canção *João e Maria*, parceria de Sivuca e Chico Buarque. Constatamos também que, seria pretensioso assegurar com veemência a possibilidade de uma análise musical, como a canção *João e Maria*, composição de Sivuca e Chico Buarque, selecionada como *corpus* deste capítulo, pois qualquer música que seja pode levantar uma infinidade de reflexões e temáticas, pois cada sujeito que a ouve, que a aprecia pode a interpretar de acordo com sua subjetividade, seu conhecimento de mundo, suas vivências. Enfim, cada pessoa fará sua interpretação particular, individual e subjetiva.

Nosso foco, enquanto pesquisadores, ouvintes e apreciadores desta pérola, parceria de Sivuca e Buarque, foi a tentativa de levantar a questão do caráter predominante do cuidado e do assistencialismo e a desvalorização da ludicidade na Educação Infantil. Para tanto, cremos que a instituição de Educação Infantil cumpre uma função

socializadora, promovendo o desenvolvimento da identidade das crianças, através de aprendizagens diversificadas e desafiadoras, realizadas em situações de interação e de ludicidade.

Logo, defendemos que tais instituições possibilitam não apenas ocasiões de cuidados, mas também brincadeiras e aprendizagens intencionais de modo integrado que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Diante dos aspectos aqui brevemente apontados, frisamos que em lugar do desconhecimento ou da negação dessa necessidade e do direito que a criança tem de brincar e de aprender por meio de brincadeiras, também no espaço escolar, tornam-se necessárias reflexões sobre como essas ações de brincar mediadas por educadores, para isso preparados, podem contribuir para a prática de ações motivadoras e educativas no interior de nossas escolas de Educação Infantil.

Nesse processo de educação, defendemos com veemência que a atuação e a intervenção docente tornam-se imperiosas, tendo em vista que se pode criar distintas propostas que assegurem de fato os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. E que, a partir deles, cabe ao educador à exploração da ludicidade no sentido de valorizar o aprendizado sem perder sua essência de lazer, prazer e de diversão.

Isto quer dizer que, ao se partir dos pilares interações e ludicidade, o educador pode oferecer subsídios e condições para o desenvolvimento global da criança, sem primar pela preparação dela para o Ensino Fundamental, pois tal segmento – Educação Infantil – não se trata de estágio preparatório, mas como período de fato e essencialmente educacional, respeitando pelo desenvolvimento maturacional e cognitivo de cada faixa etária e de cada criança concebida enquanto única, singular e, principalmente, autora da sua história.

Por fim, encerramos nosso capítulo com a máxima de Cora Coralina (2019): *“Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos”*.

Referências

- BARROS, F. C. O. M. de. *Cadê o brincar? : da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-023-5
- BRASIL. *Base Nacional Comum*. Disponível em: ><http://basenacional.comum.mec.gov.br/#/dia-base> <. Acesso em 28 fev. 2017.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição federal. 4 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- _____. _____. Disponível: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. <. Acesso em 11 abr. 2015.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União, de 13/07/1990.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, de 23/12/1996.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2006
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2001.
- BRUNER, J. *Fabricando histórias*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- BYRNE, D. *Como funciona a música*. Brasil: Amarilys, 2014.
- COLHANTE, C.C. et all. *Resgatar o brincar tradicional: uma contribuição à formação de professores*. Disponível em: ><http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5ds4QCyz2iLoJ:www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/resgatarobrinca.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br><. Acesso em 15 jan. 2019.
- CORALINA, C. *Pensador*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frases_musica/>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- COUTO, N. S.; BARROS, F. C. O. M. de. Crianças, infância e jogo de papéis: alguns apontamentos sobre sua história e historicidade. p. 217-229. In OLIVEIRA, E. G, de, SILVA, F. P. da, DIAS, M. R. D. (org.s). *Educação para o século XXI: entre desafios e perspectivas*. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. ISBN 978-65-80163-02-9.

CRUZ, S. M. de O. ; LORIERI, M. A. Reflexões sobre a importância do brincar na educação infantil. p. 245-257. In OLIVEIRA, E. G, de, SILVA, F. P. da, DIAS, M. R. D. (org.s). *Educação para o século XXI: entre desafios e perspectivas*. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. ISBN 978-65-80163-02-9.

FALCÃO, L.S. *A canção contada: João e Maria*. Disponível em: ><http://qualdelas.com.br/joao-e-maria/><. Acesso em 15 jan. 2019.

HOLANDA, C. B. de. *João e Maria*. Meus amigos são um barato. Brasília, Philips/Phonogram, 1977. 2m36s. Faixa 7.

KRAMER, S. *A política pré-escolar no Brasil: arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, C. G. de,; RODRIGUES, C. C. *Educação infantil e o ranço do assistencialismo*. Disponível em: ><http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=3e9cead2c9b3e1d6><. Acesso em 15 jan. 2019.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, E. G. de. SILVA, F. P. da. A relevância da afetividade constituída nas relações e interações interpessoais na obra *O Pequeno Príncipe*. In: VERCELLI, L. de C. A. ESTEVAO, D. C. (orgs.) *Educação e Infância: uma leitura por meio de textos literários*. Jundiaí-SP: Paco, 2018.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. *Base nacional comum e avaliação nacional da educação infantil: desafios para a formação docente*. Disponível em: <http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_zilma_usp1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, B. J. DURLI, Z. *Currículo e identidade da Educação Infantil*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez., 2015. Disponível em: ><http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf><. Acesso em 15 jan. 2019.

RODRIGUES, J. P. *Maria Montessori, pedagoga da escola infantil*. Disponível em: <http://pgl.gal/maria-montessori-pedagoga-da-escola>

infantil-documentario-da-serie-grandes-educadores/>. Acesso dia 22 de fevereiro de 2019.

ROSA, C. V. et. all. *A redução do espaço do brincar no contexto da educação infantil: algumas reflexões*. XVII SEDU. Semana da Educação da UEL. 2017. ISBN 978-85-7846-455-4. Disponível em: >[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1RacuKjMq1cJ:w
ww.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/Eixo%25201%2520Formacao%2520e%2520Acao%2520Docente/A%2520REDUCAO%2520DO%2520ESPACO%2520DO%2520BRINCAR%2520NO%2520CONTEXTO%2520DA%2520EDUCACAO%2520INFANTIL%2520ALGUMAS%2520REFLEXOES.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1RacuKjMq1cJ:w
ww.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/Eixo%25201%2520Formacao%2520e%2520Acao%2520Docente/A%2520REDUCAO%2520DO%2520ESPACO%2520DO%2520BRINCAR%2520NO%2520CONTEXTO%2520DA%2520EDUCACAO%2520INFANTIL%2520ALGUMAS%2520REFLEXOES.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)<. Acesso em 15 jan. 2019.

SANTOS, S. M. P. dos. *O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial*. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Escala, 2015.

WILDE, O. *Pensador*. Disponível em: ><https://www.pensador.com/frase/MTMzMzc/>>. Acesso dia 22 dez. 2018.

10. NOVAS PERSPECTIVAS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS EFEITOS DA BNCC NA ESCOLA

Fabiana Leifeld

Este texto pretende demonstrar o impacto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está causando na prática docente, na realidade de duas escolas públicas da cidade de Carambeí, Paraná, nas quais sou professora na disciplina de educação física. O estudo está baseado na análise de documentos, artigos e na aplicabilidade da BNCC no cotidiano docente.

A BNCC, documento com a intenção de padronizar o currículo nas escolas brasileiras, tem gerado muitas polêmicas desde o início de sua elaboração em 2015, por conta da sua possível relação com o setor empresarial e ideais neoliberais. No momento da elaboração do documento, ocorreram várias modificações, que geraram três versões, e somente a terceira versão foi aprovada. O texto dessa última versão foi bastante reduzido, vários trechos textuais importantes foram eliminados, o que causou um estranhamento, visto que essas mudanças ocorreram, justo no momento de transições políticas.

Existem muitas motivações na elaboração de uma padronização dos conteúdos, de todas as disciplinas, que formam a educação básica brasileira, entre elas e uma das principais metas, a de estabelecer um conjunto de conhecimentos padrão para respaldar as avaliações de desempenho nacionais (CARAVALHO, SILVA, DELBONI, 2017). Baseada no Plano Nacional da Educação¹, a BNCC corresponde num documento de normas, em que identifica competências e habilidades de cada disciplina que compõe a educação básica brasileira, as quais as crianças por direito, deverão apreender em toda a trajetória escolar, desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio (BNCC, 2017).

A intenção de uniformização do trabalho pedagógico, vem ganhando força desde a Constituição de 1988, art.210, p.161, em que o documento previa que as disciplinas específicas propusessem

¹ PNE: Por meio de lei sancionada pelo governo, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014 a 2024. Fonte: <http://pne.mec.gov.br> acesso em 03/08/2019.

conteúdos mínimos, para o ensino fundamental “[...] de maneira a assegurar formação básica comum [...]” (BRASIL, p. 1988). Reforçados na elaboração da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 1996 em que há uma proposta de elaboração de diretrizes correspondentes aos níveis específicos de cada escolaridade, de forma “a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). A maior preocupação com a padronização dos conteúdos, corresponde a perda da autonomia dos professores e de toda a equipe pedagógica, o desrespeito às diversidades culturais e regionais e ao tempo específico que cada aluno possui para alcançar a aprendizagem.

A BNCC da disciplina da educação física, muda o teor do embasamento teórico em que estava sendo construídas as implicações pedagógicas, o avanço do delineamento teórico da disciplina, com a nova proposta, regride consideravelmente. O referido documento foi elaborado em três etapas, iniciando a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a terceira em 2017, e em cada etapa ocorreram mudanças textuais, o que resultou num ecletismo teórico para a disciplina de educação física, assim como a existência de muitas discrepâncias conceituais.

Para a elaboração da primeira versão 116 pessoas foram convidadas, entre eles professores da educação básica, pesquisadores vinculados a 35 universidades, especificamente na equipe da educação física, seis professores da educação básica, seis professores do ensino superior e coordenados por um professor que também estava vinculado ao ensino superior. A primeira versão ficou disponível para “consulta pública”, mediante o Portal da Base², ou por meio de relatórios e pareceres, professores e a comunidade em geral puderam emitir suas opiniões (NEIRA, SOUZA JÚNIOR, 2016).

A segunda versão teve a contribuição de visões críticas, colaborações de integrantes de associações científicas, além das contribuições do Portal da Base, portanto a primeira versão obteve consubstanciada modificações para gerar a segunda. As contribuições foram inseridas, tornando o texto “epistemologicamente alicerçado” (NEIRA, SOUZA JÚNIOR, p.194, 2016).

² Portal da Base: pelo endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, os professores, alunos e comunidade em geral poderiam emitir opiniões e seguir os passos da elaboração da BNCC.

A terceira versão, versão final da BNCC, foi homologada em dezembro de 2017, o teor flexível composto nas primeiras versões dá espaço para uma versão mais impositiva, fruto das mudanças políticas e ministeriais que o Brasil testemunhou. O que nas versões anteriores o documento seria um pilar para o direito dos alunos à educação básica (BRASIL, BNCC, 2016), na versão final o documento intitula-se como uma “referência nacional obrigatória” (BRASIL, BNCC, 2017), apresentando diversas inconsistências.

As informações sobre a BNCC chegaram na escola em que sou docente, no início do ano letivo em 2019, as orientações dadas aos professores pela equipe pedagógica da escola, seguiram o protocolo fornecido pelo MEC³, orientações destinadas à incorporação do documento e suas referências para efetiva incorporação na elaboração dos planos de aula. Ao implementar o documento no dia a dia da prática educativa⁴, percebe-se a dificuldade em contemplar os objetivos pertinentes ao propósito das aulas de educação física para a educação básica, por conta dos códigos de referência referentes às habilidades, indicando limitações para contemplar os conhecimentos desse importante componente curricular.

Ao que tudo indica, a BNCC reproduz o discurso neoliberal, onde os valores educacionais estão sendo pautados nos valores de mercado, priorizando a formação de mão de obra para contemplar a competitividade econômica, restringindo o pensamento e a reflexão crítica. O documento apresenta um texto, permeado de códigos e delimitados verbos para atender a finalidade da educação física para a educação básica e contribuir na aprendizagem dos alunos. Percebe-se, a ausência na proposta, de questões voltadas à tematização dos conteúdos, assim como ao incentivo a reflexão dos alunos sobre manifestações corporais e de movimento, que fazem parte do contexto regional de cada escola e de cada área temática presente na proposta do componente curricular educação física.

³ MEC: Ministério da Educação.

⁴ Prática educativa: é um conceito que apresenta forma, aspecto ou estados diversos e numerosos, representa algo muito mais significativo do que a expressão do ofício dos professores, representa um traço cultural compartilhado, a prática educativa seria o domínio parcial de ações, pois em todas as profissões se tem um conhecimento parcial e não total, e que é compartilhado com outros profissionais para contemplar as necessidades de uma determinada profissão (SACRISTÁN, 1999, p. 91)

De acordo com análise de diversos artigos sobre a BNCC, e examinando o próprio documento, constata-se elementos ocultos na proposta, direcionados às escolas brasileiras, percebe-se a existência de intencionalidades voltadas para a preocupação em alcançar bons resultados em avaliações de larga escala. Essas avaliações têm por finalidade retratar índices da educação brasileira, com o objetivo de conquistar recursos financeiros de investidores nacionais e internacionais.

O discurso que defende uma base comum curricular, e que tem como intuito democratizar o ensino, se sustenta em uma base teórica inconsistente, misturando conceitos, formando uma teoria heterogênea e desconexa. A direção que se pretende com o documento, indica elementos nefastos para a educação brasileira, segui-la sem a necessária postura crítica, pode causar danos desastrosos para a geração em formação, com consequências para toda a sociedade.

O fato da BNCC da disciplina de educação física, estar acoplada a área das linguagens, corresponde em um elemento controverso, pois se o objetivo corresponde à capacidade do aluno realizar uma leitura crítica e reflexiva para analisar as intencionalidades das práticas corporais, porém o documento não faz menção sobre essa relação. A BNCC restringe atividades que poderiam ser exploradas na escola, por não atenderem aos seus respectivos parâmetros, essas atividades seriam objetos auxiliares no processo educativo, manifestações sociais seriam melhor compreendidas, como por exemplo o mamulengo, e muitas outras que apresentam cunho religioso (NEIRA, 2018), assim outras práticas corporais, as quais também não se enquadram aos propósitos do referencial curricular, também não poderão ser desenvolvidas nas aulas de educação física.

A BNCC na escola

As escolas em que atuo como professora estão inseridas em uma comunidade eclética, em termos culturais e econômicos. Frequentam alunos provenientes de famílias desestruturadas, com baixos recursos econômicos, desprovidas de comprometimento e responsabilidades com seus respectivos filhos, em contrapartida há alunos que pertencem a famílias bem organizadas, comprometidas com a

responsabilidade de educar seus filhos e com recursos financeiros razoáveis, portanto, percebe-se que em duas escolas de uma mesma cidade, geograficamente muito próximas, existem muitas especificidades. Informações colhidas por meio de participações em conselho de classe, reuniões com pais, e que desta forma auxiliam na compreensão dos aspectos comportamentais e condições de aprendizagem de cada aluno.

As duas escolas estão situadas em Carambeí, no interior do Paraná, apresentam uma boa infraestrutura para a realização das aulas de educação física, ambas possuem uma quadra externa, boa quantidade de materiais e com uma razoável qualidade. Razões que permitem a elaboração de aulas, em que os alunos se apropriem de um maior número de movimentos e conhecimentos, para aumentar seu acervo motor e cognitivo, assim como fomentar a reflexão sobre as manifestações, práticas corporais e culturais, existentes no contexto regional, nacional e mundial.

O planejamento das aulas de educação física, se dá por embasamento teórico em que respalda a prática pedagógica, composto pela pedagogia do esporte, pela construção do conhecimento e do movimento, o multiculturalismo, da interdisciplinaridade, entre outras abordagens educacionais. O viés teórico citado acima, faz parte da história da educação física escolar, fruto de muitos estudos e pesquisas, proporcionando condições para os professores elaborarem possibilidades em agregar conhecimentos e habilidades motoras nas aulas, que contribuirão na formação do aluno.

Na docência, ao elaborar o planejamento das aulas, primordialmente pensa-se em cada turma, em quais objetivos elencar para contribuir com a formação específicas daquelas crianças. Com a exigência de seguir a BNCC, e inserir as habilidades para que os alunos adquiram as competências propostas, percebe-se a prática pedagógica “engessada”⁵, com o trabalho pedagógico limitado, pois praticamente seguem os mesmos verbos, “experimentar, fruir”, para todas as unidades temáticas e todos os objetos de conhecimento ao longo de todo o documento.

A BNCC está estruturada pela base da “pedagogia das competências”, o que remete a ideia de que esteja atrelada ao

⁵ Engessada: sentido figurado que significa não conseguir mover, alterar, imobilizado.

paradigma pedagógico tecnicista tradicional. Percebe-se o retorno das exigências técnicas nos seus conteúdos educacionais, ao substituir a palavra objetivo de outros documentos curriculares oficiais, por competência.

O termo “competências”, reduz as possibilidades pedagógicas do professor e sugere uma educação pautada em valores pragmáticos, baseada na experiência dos alunos para adquirir habilidades específicas em circunstâncias cotidianas, educação disseminada nos estudos de John Dewey. Ao que tudo indica, a substituição do termo “objetivos” do ensino, que estava proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, por “competência específicas para educação física”, inspira uma educação com a intenção de que o ensino esteja voltado para aquisição de habilidades, a fim de atuar no mercado atual, e de proporcionar melhores condições de êxito nas avaliações de larga escala, negando a educação responsável em contribuir para uma sociedade autônoma e crítica, que está em busca de transformações e novos conhecimentos.

O teor técnico que o termo competência sugere, está voltado para a racionalidade técnica dos conteúdos. Ao longo da trajetória da educação física escolar, pesquisas e estudos foram delineando o embasamento teórico da disciplina, importante destaque dá-se para as abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas, que contribuíram em priorizar o respeito das características individuais de cada aluno, tematizando da melhor forma os conteúdos para promover a participação de todos nas aulas, sem o compromisso da performance, e com o estímulo à crítica sobre as manifestações corporais e culturais.

Um dos fatores preocupantes desse discurso voltado à aquisição de competências, refere-se ao fato da BNCC da disciplina de educação física, retornar com características técnicas e de performance, questões teoricamente já superadas. O retorno da visão técnica na disciplina de educação física, significa um retrocesso teórico, gerando exclusão e performance no meio escolar.

A “pedagogia das competências” direciona a educação a aprendizagens essenciais presentes na BNCC, destinando o que deva ser abordado nas aulas sem o conhecimento das realidades que compõe escolas, desconsiderando o contexto da comunidade em que a escola está inserida, as aspirações desses alunos, as experiências que possuem, suas condições de vida, quais conhecimentos prévios

dispõem são desconsiderados. A BNCC foi afetada “pelo tecnicismo educacional” (NEIRA, p. 218, 2018) na concepção das habilidades, e nessa perspectiva o objetivo da educação, está na promoção da capacidade e eficiência dos alunos

Para a contemplar a aprendizagem dos alunos da melhor maneira, se faz necessário a mobilização do repertório de saberes do professor. A composição do repertório de saberes pelo professor, está vinculada aos conhecimentos que o professor foi incorporando ao longo de sua formação inicial e de sua experiência profissional, da sua subjetividade, dessa forma o professor possui autonomia de gerenciar a mobilização dos seus saberes, no planejamento de aulas e na sua prática pedagógica (GAUTHIER et al.,2006).

O caráter de normativa em que o documento está inserido preocupa, uma vez que o teor das ideias da BNCC se faz obrigatório, o que restringe a mobilização do repertório de saberes defendido por Gauthier et al. (2006), dessa forma limita-se o trabalho pedagógico do professor. A educação física apresenta um conjunto de oportunidades nas práticas corporais, permite a possibilidade de por meio da interdisciplinaridade fixar conteúdos importantes de outras disciplinas, oportunizar a reflexão sobre a prática, a crítica sobre manifestações corporais e culturais, estimular o discernimento sobre padrões estéticos, o respeito às individualidades, questões ausentes nas intencionalidades da BNCC.

Outro fator preocupante na nova proposta curricular, corresponde na ausência de alguns conteúdos que enriquecem muito o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo os jogos de salão⁶, importantes ferramentas para auxiliar na aquisição do raciocínio lógico. Para os anos iniciais do ensino fundamental, os jogos de salão e brinquedos são importantes atividades, que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina, na construção do conhecimentos e comportamentos sociais, que infelizmente não estão presentes na BNCC.

Portanto, entende-se que a BNCC enfatiza a experiência, a vivência do aluno e reduz a importância da mediação do professor e da reflexão do aluno, a formação do aluno se dá pela “fruição, pela experiência” (BRASIL, BNCC, 2017), das habilidades, reduzindo as

⁶ Jogos de salão: referente aos jogos de raciocínio lógico, como o xadrez, damas, tria, dominó, jogo da memória, quebra-cabeça, entre outros.

oportunidades de os alunos realizarem uma leitura crítica das práticas corporais. O documento realça a ideia, de que o aluno é o centro do processo educativo, deixando o professor em segundo plano, desconstruindo a imagem de uma educação permeada de valores críticos, restringindo o processo de ensinar e aprender que as aulas mais flexíveis permitiriam.

Assim, outros “personagens”, poderão estar protagonizando papéis na educação, como colaboradores, voluntários com algum conhecimento técnico, ou empresas com interesses mascarados, prática muito disseminada nas políticas públicas educacionais internacionais (MARTINELLI, 2016). A obscuridade das intenções que outros órgãos auxiliem no processo educativo preocupa, uma vez que atenua a responsabilidade do poder público sobre a educação, e volta-se para uma determinada ideologia contrária a formação integral e crítica dos alunos.

Destituindo-se o protagonismo do professor, a educação torna-se mecânica, os alunos acabam apenas participando das atividades, sem uma visão crítica. A normativa restringe e obstaculiza a ação do professor, o que impede a formação de pessoas de forma integral, e segue o exemplo de políticas governamentais neoliberais, formando assim pessoas heterônomas.

Outra questão negativa na BNCC, refere-se à ausência da educação física na educação infantil, uma perda significativa o que acarreta danos consideráveis na formação dos alunos, que já tinha sido reconhecida pela lei de diretrizes e bases (LDB) em 1996, em que assegura educação física nas creches e pré-escolas. Estudos e pesquisas já comprovaram a importância da educação física para os pequenos, representando assim, um retrocesso nas questões conceituais e procedimentais da disciplina.

Nas duas escolas em que exerço a docência de educação física, possuem turmas de educação infantil. Ambas as turmas possuem aulas de educação física, ministradas por profissional habilitado na área, o que gera esse questionamento, por que a BNCC não menciona a educação física para educação infantil, disciplina tão importante e decisiva para a formação dos alunos dessa faixa etária? A BNCC da educação infantil cita a importância de questões sobre o corpo (BRASIL, BNCC, 2017), porém não estão vinculadas à educação física propriamente dita, fator imensamente preocupante, que permite a

execução dessas práticas por outros profissionais, os quais não possuem habilitação própria em educação física.

A educação infantil corresponde uma fase de conquistas motoras, as habilidades motoras estão em formação, a educação física escolar pode contribuir em agregar conhecimentos do legado das manifestações, práticas corporais e culturais, a ausência da educação física na BNCC da educação infantil, representa a negligência que o documento trata a formação do aluno, reforçando a ideia do objetivo em reformular uma base curricular que atenda aos interesses obscuros nos testes e avaliações nacionais e internacionais. As atividades intermediadas pelos professores de educação física, podem ser poderosas estratégias para que as crianças adquiram habilidades motoras, estabeleçam padrões de movimentos, possibilitem aos alunos a interação com o meio físico e permite que os mesmos compreendam melhor a organização social (MATTOS, NEIRA, 2007).

Confronto entre BNCC e PCN

Na nova proposta curricular, percebe-se a desproporção na organização dos objetos de conhecimentos e habilidades, se comparados com outros referenciais curriculares. Fazendo uma breve comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC verifica-se um declínio curricular, pois, os PCN permitiam uma flexibilização dos conteúdos, possibilitava a articulação entre as áreas temáticas, não havia divisão dos objetos de conhecimento entre os níveis de escolaridade, dando ao professor a autonomia para elaborar as atividades de acordo com a vasta opções de atividades, aumentando ou diminuindo o grau de complexidade dependendo da faixa etária dos alunos, exercendo a progressão pedagógica em cada uma das áreas temáticas, porém a BNCC limita a docência em educação física, torna a prática pedagógica mais mecânica, o processo de ensinar passa a incorporar um papel técnico no âmbito escolar, com áreas temáticas limitadas e divididas entre os níveis de escolaridade.

| OBJETOS DE CONHECIMENTO | |
|---|--|
| PCN – 1997 | BNCC-2017 |
| Blocos de conteúdos:1. Esportes, jogos, lutas e ginástica, 2. Atividades rítmicas e expressivas. 3. Conhecimentos sobre o corpo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brincadeiras e jogos 2. Esportes 3. Ginásticas 4. Danças 5. Lutas 6. Práticas corporais de aventura |
| <p>Alguns exemplos de atividades que contemplam o Bloco de conteúdos Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica:</p> <p>-Jogos pré-desportivos: queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatida drible, bobinho, dois toques);</p> <p>-Jogos populares: bocha, malha, taco, boliche;</p> <p>-Brincadeiras: amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, coelho -sai-da-toca, duro-ou-mole, agacha-agacha, mãe-da-rua, carrinhos de rolimã, cabo-de-guerra, etc.;</p> <p>-Atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco;</p> <p>-Esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.;</p> <p>-Esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue;</p> <p>-Esportes sobre rodas: hóquei, hóquei inline, ciclismo;</p> <p>-Lutas: judô, capoeira, caratê;</p> <p>-Ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 1º e 2º anos: <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. - Esportes de marca e esportes de precisão. - Ginástica geral. - Danças do contexto comunitário e regional. • 3º ao 5º ano: <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do Mundo. -Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. - Esportes de campo e taco. - Esportes de rede/parede - Esportes de invasão. - Ginástica geral. - Danças do Brasil e do Mundo. - Danças de matriz indígena e africana. - Lutas do contexto comunitário e regional. - Lutas de matriz indígena e africana. |

Fonte: PCN, 1997. BNCC, 2017.

Analisando o quadro acima, pode-se observar que na BNCC para os primeiros anos do ensino fundamental, apenas os jogos e brincadeiras da cultura popular no contexto comunitário e regional serão abordados, já as brincadeiras existentes no mundo e de nível nacional serão somente abordadas no 2º ciclo (3º ao 5º ano), portanto uma brincadeira como peão, por exemplo brincadeira milenar e muito rica para aprimorar habilidade motora fina, que pertence às brincadeiras do mundo não poderia ser abordada numa aula para o 1º ano. Os PCN colocam os conteúdos em uma estruturação aberta, possibilitando ao professor elaborar aulas com mais opções relacionadas aos objetos de conhecimento, para todos os níveis de escolaridade, ao professor cabe a organização e estruturação dessas opções segundo as especificidades de cada região e de acordo com a diversidade dos alunos, o que já não é possível segundo a BNCC, a qual impede, por exemplo, que alunos do 3º vivenciem novamente brincadeiras do contexto comunitário, uma vez que já foram executadas no 1º e 2º ano.

Outro comparativo entre BNCC e PCN pode ser realizado a partir dos objetivos da educação física nos anos iniciais da educação fundamental, para os PCN são os “Objetivos da Educação Física para o primeiro ciclo”, já para BNCC são as “Habilidades” necessárias para atingir determinadas competências, as quais privilegiam oito dimensões de conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão, protagonismo comunitário) responsáveis em “garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, BNCC, 2017).

| PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | |
|--|---|
| PCN – 1997 | BNCC - 2017 |
| <p>Objetivos da Educação Física para o primeiro ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; -Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas | <p>Dimensões das habilidades encontradas com frequência para o primeiro ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Experimentação: refere-se as vivências das práticas corporais pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. Além do acesso à experiência, faz parte também cuidar para que o acesso as experiências de movimento sejam positivas. -Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita condições |

| | |
|--|--|
| <p>metas pessoais (qualitativas e quantitativas);</p> <p>-Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;</p> <p>-Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.</p> | <p>para a realização de práticas corporais de forma autônoma. Adquirir competência de forma a utilizar as práticas corporais para manutenção de saúde e lazer.</p> <p>-Fruição: permite ao aluno desfrutar e/ou apreciar a realização de uma determinada prática corporal.</p> |
|--|--|

Fonte: PCN, 1997. BNCC, 2017.

Comparando as duas propostas curriculares, percebe-se claramente que para os anos iniciais diferentemente dos PCN, a BNCC ignora o envolvimento cooperativo dos alunos, a importância do respeito às diferenças do outro, conhecer diversas manifestações corporais ou de práticas corporais. Segundo a BNCC, no primeiro ciclo basicamente os alunos se envolverão em questões práticas da educação física, o “fazer” está evidenciado para os alunos de 1º e 2º anos. A proposta em adquirir competências, remete ao embasamento teórico das teorias tradicionais, amplamente utilizada no passado, e já superada pelas novas teorias pedagógicas como as críticas e pós-críticas.

As dimensões do conhecimento sugeridas pela BNCC, seriam pertinentes se as mesmas estivessem atreladas a todos os objetos de conhecimento vinculados às habilidades. Porém, não ocorre assim, em jogos e brincadeiras para o 1º e 2º ano, por exemplo, as habilidades propõem:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeira e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

As dimensões do conhecimento como “reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário”, não estão designadas nas habilidades para as turmas de 1º e 2º anos na unidade temática Brincadeiras e Jogos. Conclui-se que nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades abordadas nas aulas não poderão estimular os alunos a refletirem sobre a ação na prática corporal, não possibilitará aprendizagem de valores, deixará de despertar a reflexão sobre as possibilidades de prática no meio social onde vive.

Embora, nos primeiros anos do ensino fundamental, questões como reflexão e construção de valores, sejam um tanto abstratas para as crianças dessa faixa etária, há a possibilidade por meio de linguagem própria e de forma lúdica, facilitar o início do processo educativo reflexivo e consciente. A docência na perspectiva voltada para a reflexão e criticidade, pode encaminhar as práticas corporais, como a brincadeira por exemplo, para intervir no aprendizado de condutas cooperativas, de regulação e mediação de conflitos.

Existe uma incoerência epistemológica significativa na BNCC, o embasamento teórico que sustenta o documento apresenta algumas inconsistências, desconsidera importantes contribuições da teoria resultante de pesquisas na educação física escolar, já nos PCN a estruturação teórica está muito bem definida. A BNCC menciona em vários momentos as práticas corporais, porém, inibe parcialmente seus conceitos, utiliza-se de argumentos que não oferecem a definição real do conceito, fazendo uma miscigenação de outras abordagens pedagógicas (NEIRA, 2018), o que nos PCN a fundamentação teórica tem uma maior consistência e coerência.

A análise comparativa entre BNCC e PCN realizada acima, teve o propósito de alertar sobre as incoerências e inconsistências referente à BNCC. A escolha por comparar a BNCC com os PCN, se deu por ambos serem referenciais de nível nacional, e representarem importantes abordagens pedagógicas, relacionadas com a educação física escolar do ensino básico brasileiro. O referencial curricular defendido pelos PCN, obteve muitas críticas, apresenta alguns pontos de fragilidade, porém a aplicabilidade do documento se deu de maneira flexível e democrática respeitando as peculiaridades de cada âmbito educacional, fato não observado na BNCC.

Intencionalidades na BNCC

Estudos apontam, que a BNCC representa a estratégia de um novo contexto educacional mundial, de um paradigma educacional global, voltado para os ideais de mercado. Stephen Ball, um conceituado pesquisador de políticas educacionais, retrata em suas pesquisas o novo delineamento educacional, a batalha dos currículos frente uma nova perspectiva mundial de sociedade (BALL, 2014).

A tendência educacional mundial está voltada para uma forma de gestão em rede, em que conexões empresariais privadas investem em educação destituindo o setor público dessa obrigação. A visão neoliberal está incrustada nas novas formas de elaboração de currículos, em que práticas sociais são adotadas para que questões econômicas sejam beneficiadas, nessa linha há o surgimento de pesquisas mundiais, que relatam a ampliação da qualidade do ensino fruto de empreendimentos “filantrópicos” empresariais, que conseqüentemente geram lucros e solucionam problemas provenientes das políticas públicas (BALL, 2014).

Um ponto positivo da BNCC foi a incorporação das atividades provenientes da cultura indígena e africana, atividades além dos esportes de quadra, que enriqueceram o currículo da educação física. Porém, a divisão das atividades indígenas e africanas entre os objetos de conhecimento, soa como uma segregação, as práticas corporais de matriz indígena e africana estiveram agregados aos jogos, lutas, brincadeiras, dança, entre outros, como professora de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental, a capoeira por exemplo que tem a matriz africana, sempre esteve em meus planejamentos de aula, assim como o ensino da peteca, brinquedo de origem indígena, e que agora na nova proposta, estarão sendo abordados separadamente e somente a partir do 3º ano do ensino fundamental, e depois nos dois últimos ciclos do ensino fundamental não estarão mais sendo abordados.

A proposta da BNCC apresenta um ecletismo teórico, não apresenta a linha cronológica deste componente curricular, ocultando a evolução epistemológica, a construção de suas linhas pedagógicas. Há grandes indícios que as editoras estão por trás da elaboração de um currículo comum, assim como a mídia e o setor empresarial do país,

que almejam a educação funcional para manter o *status quo* da sociedade, assim como vender seus produtos para as escolas.

Em cada documento curricular, a concepção de educação física possui conceitos específicos assim como, as unidades temáticas, os objetivos de aula, abordagens pedagógicas, o processo de avaliação e o tipo de indivíduo que se quer formar. O teor da BNCC, que o define como referência nacional obrigatória, remete à formação por competências, todos os elementos citados acima possuem como característica fundamental a técnica, possui como pilar o ensino pragmático, inviabilizando a elaboração de aulas que instiguem a busca ao conhecimento, à criticidade, às leituras corporais e culturais.

Outra questão agravante, consiste na falta de questões relacionadas ao respeito às diferenças, às diversas etnias, às identidades de gênero, orientação sexual, e religiosas, com a exigência de um ensino voltado às competências, entende-se dessa forma, que o ensino prioriza a perfeição, a uniformidade e desconsidera as diferenças.

Não há menção no documento sobre a “compreensão de mundo e, principalmente leitura crítica” (NEIRA, p. 218, 2018), apenas a execução mecânica de movimentos, sem a possibilidade de o professor mediar discussões sobre as práticas corporais executadas na mídia por exemplo. Infelizmente ao que tudo indica, o padrão de formação de pessoas esperado segundo a BNCC, corresponde ao preparo para a vida sem reflexão, para atuar em trabalhos técnicos, evitando motivar as pessoas para a pesquisa, criticidade e para instigá-las para novas descobertas científicas (NEIRA, 2018).

Considerações finais

Entende-se que a BNCC teve a intenção de uniformizar os conteúdos e objetivos da educação física nas escolas, porém existem especificidades regionais que precisam ser respeitadas. O fato de um documento estar embasado em teorias tradicionais, que já não atendem às necessidades educacionais preocupa, pois além da obrigatoriedade do documento, apresenta um alicerce teórico frágil e eclético.

A BNCC restringe a prática pedagógica do professor, remete à docência da disciplina de educação física em algo mecânico e limitado.

O processo educativo nesse contexto, adota um posicionamento neutro, evitando o estímulo à reflexão e o respeito das características específicas e culturais da região em que a escola está inserida.

Conclui-se que proposta da BNCC representa a estratégia de um novo contexto educacional mundial, de um paradigma educacional global, voltado para os ideais de mercado. A nova proposta curricular representa um novo delineamento educacional, destinado a formar pessoas com características para atuar em um mundo neoliberal, além de priorizar o ensino aos testes e avaliações de larga escala, afim de obter melhores resultados quantitativos (BALL, 2014).

Portanto, entende-se que a BNCC enfatiza a experiência, a vivência do aluno e reduz a importância da mediação do professor em estimular criticidade nos alunos. Desse modo, a educação física escolar torna-se mais técnica, desconstruindo o protagonismo do professor e reduzindo as opções na prática pedagógica.

Acredita-se que uma base comum curricular seja necessária, porém respeitando à alteridade, o multiculturalismo, às diferenças raciais, religiosas, regionais, econômicas e de gênero que precisam estarem presentes na docência em educação física. A base teórica e epistemológica da educação física, não foi considerada na elaboração da BNCC, a incoerência no teor teórico do documento direciona à volta de elementos conservadores e tradicionais incompatíveis com a realidade e necessidades da atual sociedade brasileira.

Referências

BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Documento preliminar.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. (versão oficial). Brasília: MEC, 2017.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília; Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>, acesso em 03/08/2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO J. M., SILVA S. K., DELBONI T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de capital humano. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.15, n.2, p.481-503. PUC-SP.
- MARTINELLI, T. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*. Florianópolis, v.28, n.48, p.76-95, 2016.
- MATTOS, M. G., NEIRA, M. G. *Educação Física infantil: construindo o movimento na escola*. 6ª edição. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC na educação. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, mai. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- NEIRA M. G., SOUZA JÚNIOR. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*. Florianópolis, v.28, n. 48, p.188-206, 2016.
- PESSOA, F. M. *A Educação Física na construção da Base Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político- pedagógicas*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SACRISTÁN, G. J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

11. APRENDENDO NÚMEROS INTEIROS POR MEIO DO ÁBACO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Marceli Behm Goulart
Ana Lúcia Pereira

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem da matemática normalmente é caracterizado como difícil e traumático para muitos dos estudantes durante a sua trajetória escolar. Destacamos de início o processo de ensino, que também na maioria das vezes gera uma grande preocupação para o professor em relação à aprendizagem dos seus alunos e por isso sempre busca um ensino permeado por recursos e materiais didáticos diferenciados,

Segundo Fiorentini e Miorim (1990) a maioria dos professores de Matemática defende o uso do material didático pautado basicamente em duas justificativas: caráter motivador e a expectativa de que o material possa amenizar as dificuldades de aprendizagem. No entanto, a prática com o uso destes recursos revela várias dificuldades para o professor: salas superlotadas, falta ou quantidade insuficiente de material didático, espaço físico inadequado, falta de tempo para o preparo e organização do material e de atividades, e a falta de formação do professor da Educação Básica.

Considerando a variedade de referenciais teóricos, concepções, enfoques, que de certo modo, podem causar confusão naqueles interessados em responder minimamente algumas questões sobre o uso de materiais didáticos, é importante, inicialmente refletir sobre a distinção entre recursos e materiais didáticos. Recursos didáticos são caracterizados como:

Todos os meios que o professor usa para ensinar são designados por “recursos didáticos”. Isto é, todos os recursos que sejam criados, produzidos e aplicados na ação educativa e que promovam o desenvolvimento do processo cognitivo são recursos que servem de

apoio ao professor enquanto leciona (CHAMORRO, 2003 *apud* BOTAS; MOREIRA, 2013).

Nessa caracterização, que tem uma abordagem mais pedagógica que cognitiva, estão incluídos esquemas, instrumentos, analogias, gestos, livros didáticos, ou seja, todos os mecanismos que são traduzidos pela atitude que o professor assume perante os alunos no momento que ensina. Já os materiais didáticos são todos os materiais que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir aos alunos obterem resultados finais relativamente à atividade que se está a tratar na sala de aula (BOTAS; MOREIRA, 2013).

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões, advindas da prática relacionada com o uso do material didático: o *Ábaco dos Inteiros* com alunos do curso de Licenciatura em Matemática, e destes com alunos da Educação Básica, no ano de 2018 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acreditamos que tais vivências podem se constituir em subsídio importante para professores da Educação Básica que pretendem utilizar o *Ábaco dos Inteiros* como um material didático para o ensino das operações com os números inteiros, bem como para formadores de professores no contexto da formação inicial ou continuada de professores de Matemática.

O ensino e a aprendizagem dos números inteiros

Segundo Glaeser (1985) a origem da regra dos sinais é atribuída geralmente a Diofantos de Alexandria (fim do século III d.C), que mesmo sem fazer qualquer menção aos números negativos utilizou a expressão ‘o que está em falta’, para referir-se a ele no início do Livro I da sua "Aritmética" (Diofantos). O processo de construção dos números teve seu ápice quando Hankel se desvinculou da preocupação de extrair do real exemplos para explicar os números relativos e propôs uma explicação formal para os mesmos, o que levou vários séculos (cerca de 1500) e envolveu grandes matemáticos (TEIXEIRA, 1993).

Segundo Cid (2001) uma das funções da Matemática é modelar o mundo sensível, seja ele físico, social, biológico, etc, e para isso constroem-se modelos matemáticos, cuja manipulação permite obter informações sobre o sistema objeto de estudo. No entanto, no ensino da aritmética elementar essa relação entre objeto de estudo e modelo se

inverte. Quando o objeto de estudo é uma noção aritmética, seja uma soma ou subtração, etc, buscamos um sistema físico ou social com que nossos alunos estejam familiarizados para que, através dele, possa mostrar e justificar o comportamento da nova noção. Por consequência, no ensino elementar, ao invés de modelar o sistema físico por meio do modelo matemático, o que se faz é modelar a noção matemática que se quer ensinar por meio de algum sistema físico ou social.

Esses sistemas são compostos por objetos do mundo sensível, que os alunos podem ver e tocar, e supõem um grau menor de abstração do que quando estão trabalhando diretamente com as noções aritméticas. Cid (2001) aponta ainda que tais sistemas têm duas funções: justificar o comportamento da noção matemática, ou seja, sendo apoio para a compreensão da noção matemática; e por outro lado, permitir à criança a reconstrução das regras de uso em caso de esquecimento, por meio da análise de um recurso que lhe é familiar e que lhe exige um grau adequado de abstração para sua idade (CID, 2001).

No entanto, é preciso que o professor explore o caráter modelador da Matemática. Para isso, quando a criança pode contar com a ajuda de recursos didáticos, incluindo os materiais didáticos, essa tem a possibilidade de construir uma concepção ‘suficientemente boa’ da noção matemática, faz-se necessária a inversão, ou seja, propõem-se situações que possam ser modeladas pela noção matemática.

Em relação ao uso de recursos didáticos para o ensino dos Números Inteiros, nos livros didáticos, muitos são sugeridos, tais como: jogos de perdas e ganhos, temperaturas medidas por termômetro, posições e deslocamentos sobre uma reta, jogo com fichas de duas cores, entre outros. Além desses, outras formas mais preocupadas com a memorização das operações com tais números do que com uma coerência em termos de analogia ou preocupação com uma compreensão conceitual, também são sugeridos por professores, como por exemplo em alguns versos: Amigo do meu amigo, meu amigo (referindo-se a multiplicação de dois números positivos). Amigo do meu inimigo, meu inimigo (referindo-se à multiplicação com multiplicador positivo e multiplicando negativo). Inimigo do meu amigo, meu inimigo (referindo-se à multiplicação com multiplicador negativo e multiplicando positivo). E, inimigo do meu inimigo, meu amigo (referindo-se à multiplicação com ambos os fatores negativos).

Com tantos recursos didáticos voltados para o ensino dos Números Inteiros, Javier (1983 *apud* CID, 2001) estabeleceu uma classificação baseada no papel desempenhado pelos sinais predicativo e operatório: o modelo de neutralização e o modelo de deslocamento.

Nos anos iniciais, os sinais de '+' e '-' são utilizados somente para indicar as operações aritméticas de soma e subtração, ou uma ação de aumentar ou diminuir, e, portanto, *sinais operatórios*. No momento que aparecem os números positivos e negativos, os sinais '+' e '-' adquirem novo significado, que é o de indicar um estado (positivo e negativo) de um número, então são *sinais predicativos*, e com estes a semente da confusão (GLAESER, 1985).

No modelo de deslocamento os números inteiros indicam deslocamentos ou posições. O sinal predicativo indica o sentido do deslocamento ou a posição de um ou do outro lado da origem. Enquanto ao sinal operatório pode significar a composição de deslocamentos ou a aplicação de um deslocamento a uma posição para obter outra posição. O uso do termômetro, altitude e representação sobre a reta numérica dos números inteiros, são exemplos desse modelo. A adição (sinal operatório '+') pode significar um deslocamento aplicado a uma posição para obter outra posição ou a composição de deslocamentos que resulta num outro deslocamento. A subtração (sinal operatório '-') significa a operação inversa de qualquer uma das anteriores: deslocamento que permite passar de uma posição para outra, aplicar à uma posição inicial o oposto de um deslocamento, composição de um deslocamento com o oposto de outro. O produto, neste modelo é compreendido como a composição repetida de deslocamentos para obter um deslocamento, ao qual se muda o sentido conforme o sinal do multiplicador. (JANVIER, 1983 *apud* CID, 2001).

O modelo de neutralização assume que o material didático contenha peças de cores diferentes (uma para as quantidades positivas e outra para as quantidades negativas) e que tendo uma peça positiva neutraliza uma peça negativa. O sinal predicativo indica o tipo de peças (se positivas ou negativas), enquanto que o sinal operatório está relacionado com operações de juntar ou remover (JANVIER, 1983 *apud* CID, 2001). Na adição basta adicionar uma quantidade de peças à um conjunto dado. Na subtração efetua-se a retirada de peças. Na multiplicação serão colocadas (quando o multiplicador for positivo) ou

retiradas peças (quando o multiplicador for negativo) tantas vezes o número de peças indicadas pelo multiplicando.

O Ábaco dos Inteiros

Baseado no modelo de neutralização, o Ábaco dos Inteiros pode ser definido como um material didático para trabalhar as operações com os números inteiros, o qual contém duas colunas. Numa das colunas são colocadas as unidades negativas e na outra as unidades positivas, uma unidade positiva anula uma unidade negativa.

Outros números inteiros são representados no Ábaco dos Inteiros analisando-se a diferença entre a quantidade de peças positivas e negativas, conforme Figura 1 e 2.

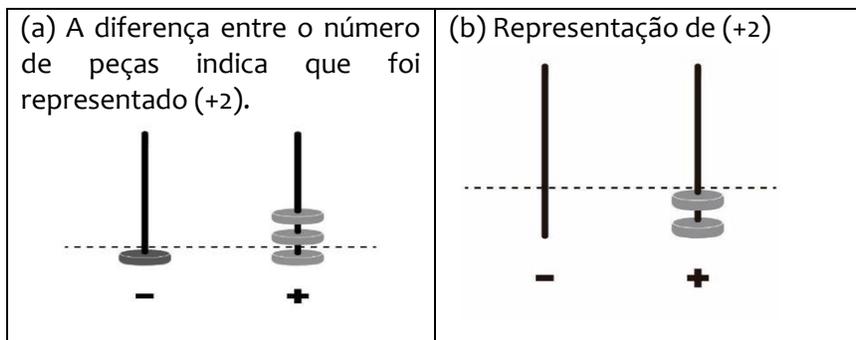


Figura 1 – Diferentes representações de (+2) no Ábaco dos Inteiros

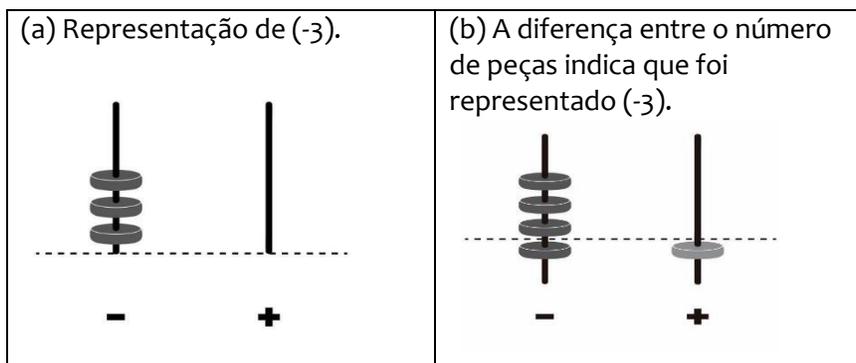


Figura 2 – Representação de (-3) no Ábaco dos Inteiros

O Ábaco dos Inteiros tem sido apresentado aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Ponta Grossa (UEPG), na disciplina de Estágio Supervisionado I, como um recurso didático para o ensino dos Números Inteiros à partir de estudos realizados no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no ano de 2012.

Em 2018, um grupo de seis estagiárias da referida disciplina, optaram por explorar o Ábaco dos Inteiros em turmas de 7º ano, em duas escolas públicas do município de Ponta Grossa – PR. Após a intervenção, as estagiárias registravam suas práticas no Diário de Bordo, dos quais foram extraídos vários fragmentos contidos neste capítulo, bem como o registro das observações realizadas pela orientadora de estágio, que permitiram as reflexões que seguem.

a) O zero

No Ábaco dos Inteiros podemos representar o zero (0) como ausência total de peças e também como igualdade entre a quantidade de peças positivas e peças negativas, já que uma peça positiva anula uma peça negativa, como é demonstrado na Figura 3.

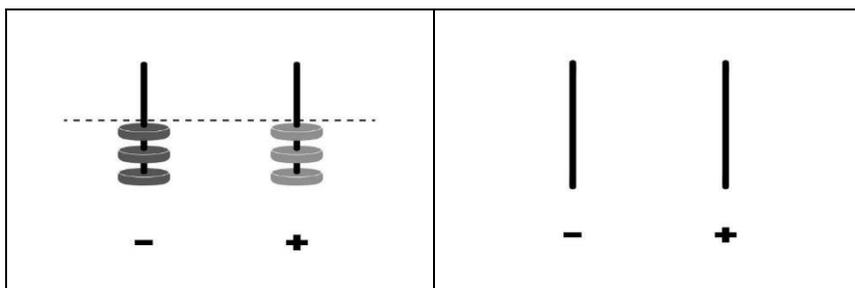


Figura 3 – Representação do zero no Ábaco dos Inteiros

A possibilidade de o zero ser representado de outras formas, que não somente a ausência total de peças, gerou uma primeira dificuldade, conforme é possível perceber no registro de fala que segue abaixo:

Buscamos mostrar que um número negativo anula um número positivo, mas para os estudantes compreenderem esta relação era difícil, pois entender que anula, “vira zero”, mas zero é o mesmo que nada, logo o zero deveria ser o mesmo que nenhum disco no Ábaco. Por isso representá-lo

através dos discos positivos e negativos, na mesma quantidade, deixava os alunos confusos. Por isso na correção representamos e reforçamos estas ideias com bastante calma. (Estagiárias 5 e 6).

Esta dificuldade dos alunos pode estar relacionada à concepção de zero como absoluto, o nada, e abaixo do qual nada é concebível, e que está na raiz de um dos obstáculos epistemológicos citados por Glaeser (1985).

b) Quando o Ábaco dos Inteiros entra em cena

Conforme Dirks (1984), John Harry Dexter propôs em 1975 o uso das barrinhas de Cuisenaire no ensino das operações com os números inteiros. Em 1976, Pietro Bortolini achou interessante e útil o uso de ábaco no ensino da adição e subtração de números inteiros.

No Ábaco dos Inteiros, a adição é representada com a ‘colocação’ de peças, conforme Figuras 4 e 5.

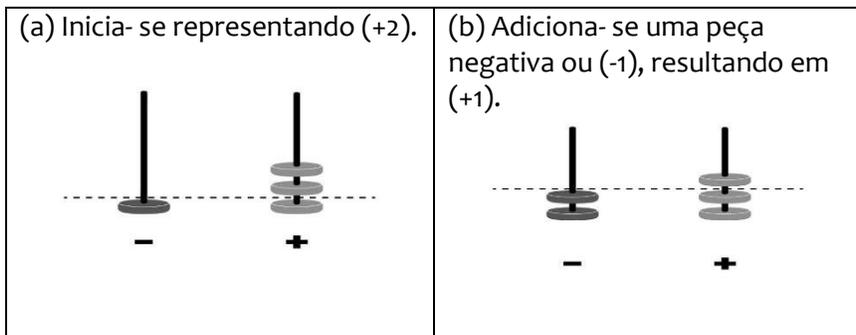


Figura 4 – Representação de $(+2)+(-1) = (+1)$ no Ábaco dos Inteiros

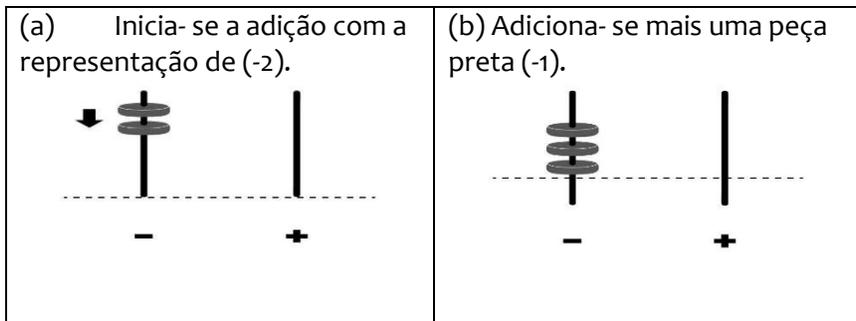


Figura 5 – Representação de $(-2)+(-1) = (-3)$ no Ábaco dos Inteiros

Nas turmas em que o Ábaco dos Inteiros foi explorado pelas estagiárias, os alunos já tinham conhecimento das regras para as operações com Números Inteiros, o que gerou algumas dificuldades iniciais como as relatadas no trecho que segue:

Como nós estagiárias trabalhamos com o ábaco depois que a professora já havia explicado as operações com números inteiros, os alunos tiveram uma certa resistência no começo da atividade, querendo já utilizar as regras para operar no ábaco, mas depois que expliquei que o objetivo da atividade não era esse eles entenderam o que era pra ser feito. (Estagiária 2).

Antes desta atividade eu não tinha experiências com o ábaco dos inteiros, durante a aula aplicada pelas outras estagiárias, sobre soma e subtração de inteiros, percebi como aquele material facilita a compreensão dos alunos referente a estas operações, mas também que muitos dos alunos por já conhecerem as operações acabaram por realizar a conta mentalmente, ou no caderno ao invés de utilizar o material como foi proposto, acredito que este material seria muito mais apropriado para iniciar o conteúdo e não como forma de “fixação” como utilizado neste caso. porém percebi que mesmo colocado neste momento do conteúdo ele foi bem aproveitado, de alguns alunos aos quais tive o contato mais próximo de me aproximar e ajudar a realizar no ábaco a operação, eles demonstravam surpresa ao perceber que devido ao fato de um negativo e um positivo se anularem quando seus algarismos são iguais e por isso quando somamos um número negativo ao positivo ele resulta na subtração dos algarismo e mantem-se o sinal do maior. (Estagiária 4).

Esta constatação nos direcionou para reflexões sobre o papel do Ábaco dos Inteiros que é o de possibilitar que o aluno consiga perceber regularidades e reconstruir algoritmos mais poderosos que o material. Ou seja, o Ábaco dos Inteiros deve ser utilizado na fase inicial do trabalho com as operações, e depois dos estudantes efetuarem várias operações, esses devem se tornar capazes de resolver as operações sem o uso do material, isto é, “os alunos vão antecipar o resultado e o ábaco sairá desse trabalho” (DIRKS, 1984, p. 54).

c) A subtração

A subtração no Ábaco dos Inteiros efetua-se com a retirada de peças, o que implica em representar inicialmente o minuendo e retirar o número de peças referentes ao subtraendo, conforme Figuras 6.

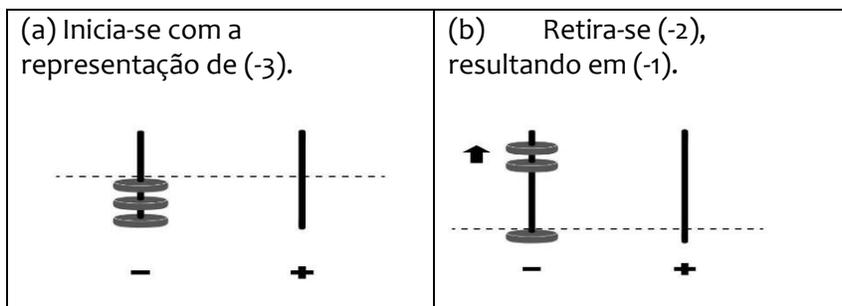


Figura 6 – Representação de $(-3) - (-2) = (-1)$ no Ábaco dos Inteiros

No entanto, há casos em que a quantidade a ser retirada (referente ao subtraendo) não está disponível no ábaco mesmo depois da representação do minuendo, como na operação $(-3) - (+2)$. Neste caso, o minuendo será representado na haste negativa, mas o subtraendo indica que devem ser retiradas duas peças da haste positiva. Neste caso, ao iniciar os cálculos, um procedimento para tornar qualquer cálculo possível, é zerar o ábaco de modo que seja possível a retirada de duas peças positivas (conforme Figura 7).

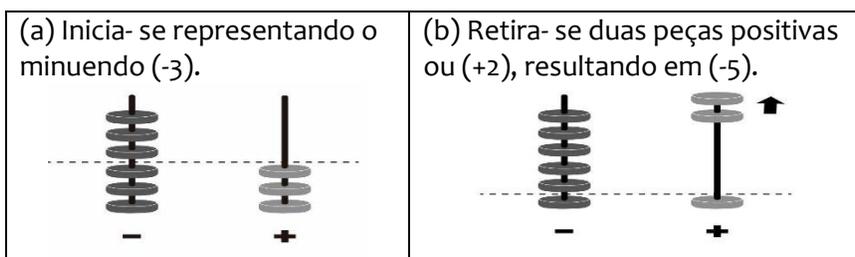


Figura 7 – Representação de $(-3) - (+2) = (-5)$ no Ábaco dos Inteiros

Operações de subtração como as do caso acima, geraram dificuldades para os alunos, conforme relato da Aluna 2.

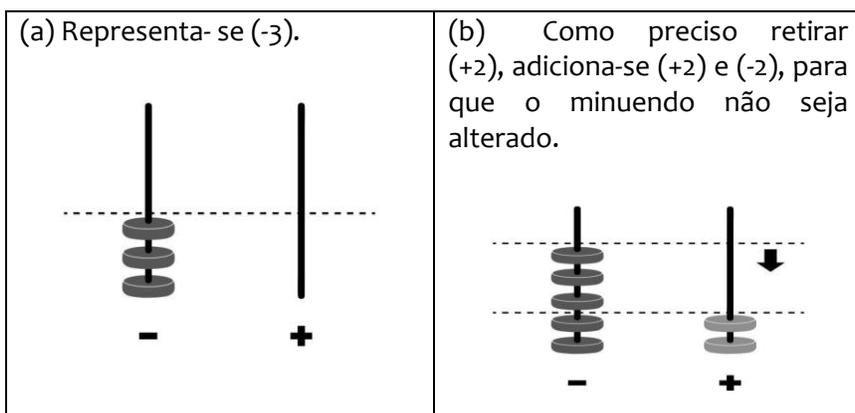
Alguns alunos tiveram dificuldade de entender a subtração quando os termos eram de sinais diferentes. (Estagiária 2)

Importante destacar que essa dificuldade também pode aparecer quando minuendo e subtraendo são de mesmo sinal, mas o subtraendo for maior em módulo do que o minuendo, por exemplo, na

operação $(-5) - (-7)$. Neste caso, pode-se recorrer a estratégia anteriormente descrita.

No entanto, foi possível perceber que operar desta forma dificulta que os alunos perceberem uma regularidade e reconstruam uma regra de resolução mais poderosa que o uso do recurso didático.

Um caminho apontado por Dirks (1984) e presente na coleção mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático para os Anos Finais do Ensino Fundamental - 2017 (ANDRINI; VASCONCELLOS, 2015), consiste em organizar atividades para que os alunos percebam que $- (+2)$ (subtrair duas peças positivas) equivale a $+(-2)$ (adicionar duas peças negativas); e $-(-2)$ (subtrair duas peças negativas) equivale a $+(+2)$ (adicionar duas peças positivas). Para compreender melhor, exemplificamos a operação $(-3)-(+2)$ na Figura 8. Primeiramente representa-se o (-3) , ao querer retirar as duas peças positivas percebe-se que elas não estão disponíveis na haste dos positivos. Então adiciona-se $(+2)$ ao ábaco, e que para não seja alterado o minuendo representado anteriormente adiciona-se também (-2) , já que $(+2)$ e (-2) se anulam (se anulam, mas continuam representadas no ábaco, ou seja, não são retiradas). Agora sim, é possível subtrair $(+2)$, ficando o minuendo (-3) e o $(+2)$, ou seja, $(-3)-(+2)$ acabou, no final do processo, resultando em $(-3)+(-2)$.



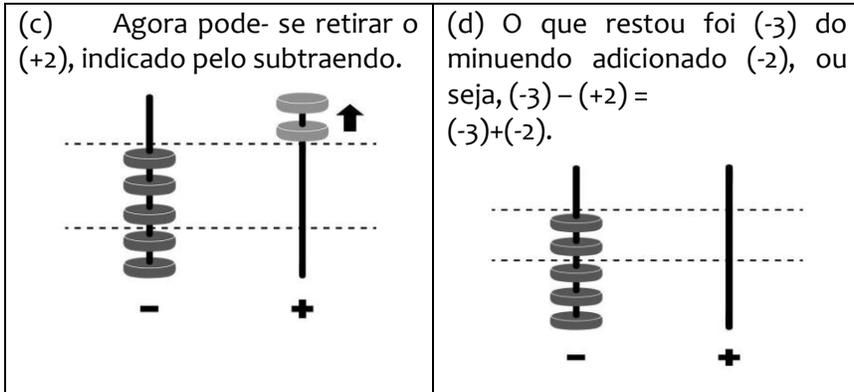


Figura 8 – Representação de $(-3) - (-2) = -3 + 2 = -1$ no Ábaco dos Inteiros

d) O registro de representações semióticas e os sinais operatórios e predicativos

Ainda no contexto da subtração, as estagiárias perceberam que os alunos operavam utilizando o conceito de oposto como o explorado pela professora. Por exemplo, ao lidar com $-(+2)$, os alunos utilizavam o oposto de $+2$, ou seja, -2 . Logo, ao efetuar uma subtração do tipo $(+5) - (+2)$ a operação é reescrita como $+5 - 2$.

As estagiárias 5 e 6 tentaram adaptar a subtração com o uso do Ábaco dos Inteiros considerando os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a ideia de oposto, conforme vemos

Na questão 2, os alunos deveriam efetuar a operação de subtração entre um número positivo e um número negativo, contudo deveriam trocar o sinal do 2º termo antes. Os alunos apresentaram dificuldades semelhantes a da 1ª atividade, e na questão 3 também. Contudo ao chegar até a questão 4, eles já estavam aceitando melhor que o sinal de menos representava “o oposto de”, além de fazer um registro mais longo das resoluções. (Estagiárias 5 e 6).

No exemplo $(+5) - (+2)$, reescrito como $+5 - 2$ não fica claro se o último sinal ‘-’ refere-se um sinal operatório ou predicativo, já que podemos ler como ‘cinco positivo com 2 negativo’ ou como ‘cinco positivo tira 2 positivo’. No primeiro caso a palavra ‘com’ faz o papel de sinal operatório e o símbolo ‘-’ refere-se a um sinal predicativo. Na

segunda leitura, a palavra ‘tira’ refere-se ao sinal ‘-’ como sinal operatório e fica implícito que o 2 tem um sinal predicativo ‘+’.

Esta abordagem pode ser encontrada em alguns livros didáticos (MORI; ONAGA, 2012), mas parece evidente que não fica claro os papéis desempenhados por esses dois símbolos (‘+’ e ‘-’). Este aspecto é um elemento importante para ser explorado pelo professor e que em alguns trabalhos (DIRKS, 1984) aparece o registro ‘ $-2 + 1$ ’ para ‘ $(+2) + (-1)$ ’, marcando de forma muito clara a diferenciação de quando os símbolos ‘+’ e ‘-’ referem-se à operação ou ao predicado do número.

É também importante que o professor estabeleça uma relação clara entre linguagem matemática e língua materna e deve ser marcada também pela diferenciação entre os termos ‘mais’ e ‘menos’, referindo-se ao sentido operatório, e os termos ‘positivo’ e ‘negativo’, referindo-se ao sentido predicativo.

O ábaco que levamos consiste em duas hastes, uma para números positivos e, a outra para números negativos. Quando foi falado que nossa atividade era trabalhar números inteiros, muitos já chegaram na conclusão de que, uma haste representava o lado positivo e a outra o lado negativo, batizado pelos alunos como mais e menos. (Estagiária 1).

e) A multiplicação e a divisão

Em 1984, Dirks propôs o uso deste material para a multiplicação de inteiros.

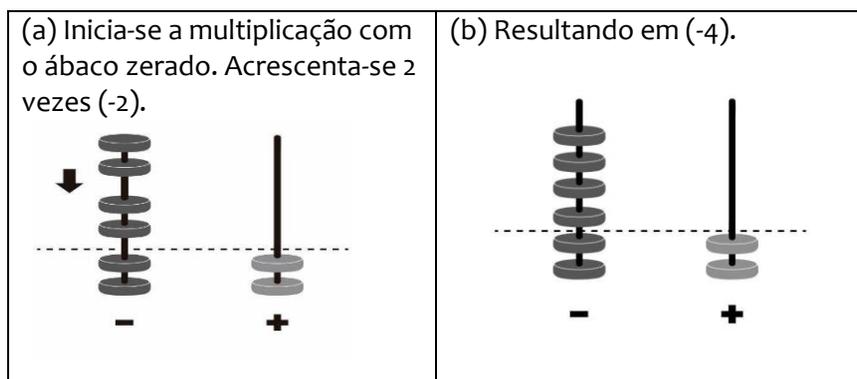


Figura 9 – Representação de $(+2) \cdot (-2) = (-4)$ no Ábaco dos Inteiros

Na multiplicação o primeiro fator (o multiplicador) de uma multiplicação é um operador, que sendo positivo, indicará quantas vezes serão adicionadas as peças indicadas pelo segundo fator (que é o multiplicando) indicado abaixo, conforme Figura 9. Caso o multiplicador for negativo, este indicará quantas vezes serão retiradas as peças indicadas pelo multiplicando, conforme Figura 10.

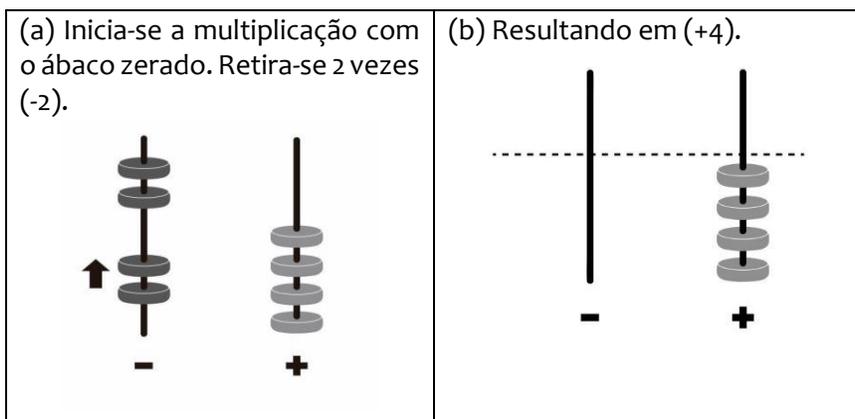


Figura 10 – Representação de $(-2) \cdot (-2) = (+4)$ no Ábaco dos Inteiros

Na operação de multiplicação a justificativa do uso de modelos concretos é um pouco mais frágil, já que quando o multiplicador é negativo a multiplicação implica na retirada de peças, uma ideia bastante distante daquilo que os alunos fazem nos anos iniciais no estudo da aritmética.

Neste sentido, optou-se por explorar a multiplicação com multiplicador negativo como a adição repetida do valor oposto do multiplicando, conforme figura 11.

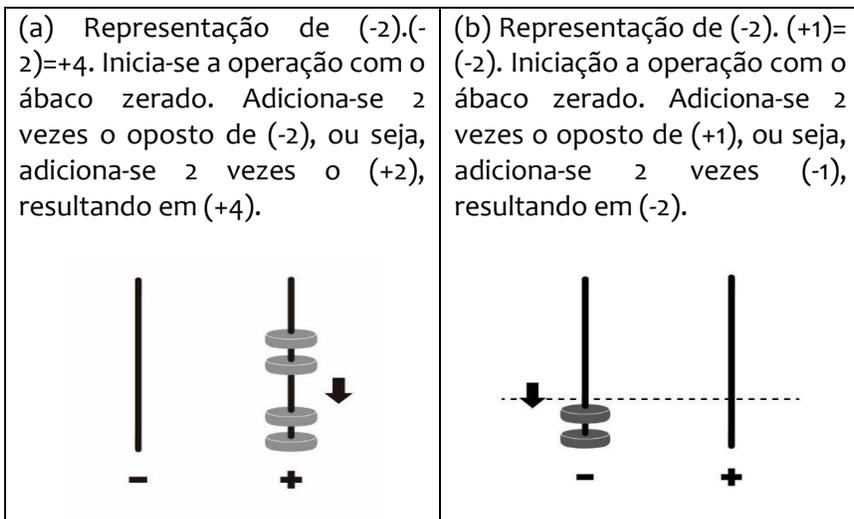


Figura 11 – Representação adaptada no Ábaco dos Inteiros, de multiplicações com o multiplicando negativo

A estratégia foi utilizada pelas estagiárias conforme relatos que seguem:

Já na utilização do ábaco dos inteiros na operação de multiplicação, percebi a facilidade deles ao entenderem a multiplicação quando o multiplicador era positivo, já que se torna muito parecido com o da soma, já quando multiplicamos por um número negativo houve uma dificuldade um pouco maior, durante algumas pesquisas achamos a ideia de retirada, mas achamos confuso aplicar esta ideia na multiplicação e por isso estabelecemos que quando o multiplicador fosse negativo o resultado seria o oposto do valor do multiplicando, eles confundiam um pouco quando era o oposto e quando não, mas ao final entenderam. (Estagiária 4).

Primeiramente, ao iniciar nossa aula, relembramos de como utilizamos o ábaco para a adição e subtração. Posteriormente, explicamos como utilizamos com a multiplicação, primeiro com o multiplicador positivo, que seria por exemplo: temos a multiplicação $(+2) \times (+5)$, o aluno deve colocar no lado positivo do ábaco duas vezes o algarismo 5, e assim contar quanto deu ao total, nessa parte ouve pouquíssimas dúvidas dos alunos, pois é muito parecido com a soma. Logo após, explicamos como podemos realizar com o multiplicador negativo, encontramos uma forma mais simples para compreender, que seria: $(-2) \times (+5)$, ou seja, agora em vez de colocar o multiplicando no lado positivo, eles deviam colocar no oposto, então,

colocar duas vezes no lado dos negativos o algarismo 5. Isso gerou algumas dúvidas nos alunos, mas logo compreenderam bem. (Estagiária 3).

Outro fato importante, é que a divisão não possui representação no Ábaco dos Inteiros e precisa ser abordada como operação inversa da multiplicação.

Segundo Cid (2001) essas limitações se devem ao fato de os números inteiros terem surgido historicamente no contexto da álgebra e foram as necessidades do cálculo algébrico que definiram as regras de tratamento dos números com sinais. No entanto os materiais didáticos ou recursos didáticos que dispomos, seja nos livros didáticos e até mesmo o Ábaco dos Inteiros, se pautam num contexto aritmético, seja nas situações que apresentam seja nas técnicas que utilizam para resolvê-las.

Considerações finais

Dadas estas observações, que argumentos poderiam justificar o uso do Ábaco dos Inteiros e de outros recursos didáticos?

Para Teixeira (1993) toda aprendizagem tem um ponto de partida, que no caso são os conhecimentos que as crianças têm dos números naturais e racionais. Além disso, é importante considerar que, a nível de espontâneo a criança pode ter vivenciado situações que configuram o uso de processos inerentes ao sistema dos números inteiros.

Para esta autora, os modelos ligados a experiência cotidiana da criança devem ser vistos como pontos de partida, já que não há uma correspondência dos inteiros com o mundo físico tal como os naturais. Ou seja, “aprender o caráter dos números inteiros significa não só desenvolver os esquemas necessários no contexto de cada um dos modelos, mas sobretudo abstrair desses esquemas a sua forma geral” (TEIXEIRA, 1993, p. 66).

Isso significa que, a compreensão, conforme o referencial da Psicologia Genética, parte da periferia para o centro, ou seja, no início esta “compreensão é parcial porque se dá nos limites do fazer, para ir aos poucos mergulhando nas leis do sistema, tornando explícitas ou conscientes as propriedades que o regem” (TEIXEIRA, 1993, 61).

Sendo assim, pode-se justificar o uso de recursos didáticos diversos, incluindo o Ábaco dos Inteiros no ensino dos números

inteiros, como ponto de partida, possibilitando que o aluno se aproprie das regras necessárias a este contexto particular, e de outros, caso o professor considerar necessário, rumo às regras gerais de funcionamento deste conjunto numérico. Além disso, estes recursos didáticos evocam muito mais o contexto aritmético do que o contexto algébrico, o que nesta etapa da escolarização, acaba se tornando um aspecto positivo, considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Além disso, o Ábaco dos Inteiros pode contribuir para justificar as regras de operação com números inteiros; bem como permitir à criança a reconstrução das regras de uso, em caso de esquecimento, por meio da análise de um recurso que é familiar e que exige um grau adequado de abstração para sua idade.

No entanto, como não há uma correspondência total entre este material didático e o conjunto dos números inteiros é de extrema relevância que o professor domine perfeitamente o conteúdo matemático e consiga estabelecer relações deste com o material didático, ou como afirma Nacarato “O problema não está na utilização desses materiais, mas na maneira como utilizá-los” (2005, p. 4).

Segundo Cid (2001) o potencial de um recurso didático (seja ele uma analogia, um modelo concreto ou outro recurso) estaria diretamente relacionado com conhecimentos prévios do professor sobre o comportamento do conceito a ser ensinado. No caso dos Números Inteiros, esses conhecimentos seriam um guia que permitiriam ao professor, eleger dentro do modelo ou recurso escolhido, os argumentos que conduzem ao estabelecimento das regras destas operações; porém, quando não se conhece exatamente o que se quer obter é muito fácil seguir uma argumentação que leve ao erro. Exemplo de disso é a operação $(+70) - (-10)$, que pensando em termos de valores monetários pode ser interpretada pelos alunos como “tenho R\$70,00 e é perdoada uma dívida de R\$10,00 fico com R\$70,00”. (CID, 2001). Claro que o professor adota outro raciocínio, mas é preciso considerar que o primeiro é totalmente válido do ponto de vista do senso comum. Isto nos remete a necessidade de que o professor domine o conteúdo matemático previamente e consiga estabelecer relações desse com o material didático escolhido, evitando possíveis confusões.

No contexto da formação inicial, o Ábaco dos Inteiros também pode proporcionar aprendizagens importantes para os futuros

professores de Matemática, já que o uso deste material didático possibilita a mobilização de diferentes aportes teóricos, tais como: o potencial dos recursos didáticos considerando a fase do desenvolvimento infantil, os modelos de recursos para o ensino dos números inteiros, os registros de representações semióticas, os obstáculos epistemológicos. Estes aportes teóricos se mostram importantes para a compreensão de fenômenos e dificuldades advindas da prática, o que segundo Fiorentini e Crecci (2016) geram os conhecimentos que os professores necessitam para ensinar bem, os quais são gerados quando os professores consideram as suas “próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p. 512). Ou seja, os como afirmam os autores, os conhecimentos dos professores não são conhecimentos exclusivamente teóricos e ensinados por especialistas em cursos de formação para serem aplicados na prática; nem tampouco conhecimentos advindos exclusivamente da prática, aprendidos tacitamente unicamente pela reflexão do professor ou com interlocuções com professores mais experientes.

Referências

- ANDRINI, A.; VASCONCELLOS, M. J. *Praticando Matemática*. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- BOTAS, D.; MOREIRA, D. A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho: Minho, v. 26, n.1, 2013, p. 253-286.
- CID, E. *Los modelos concretos en la enseñanza de los números negativos*. 2001. Disponível em: <http://www.unizar.es/galdeano/preprints/2001/preprint-31.pdf>. Acesso em: 28 abri. 2019.
- DIRKS, M. K. The Integer Abacus. *Arithmetic Teacher*, n.31, v.3, 1984 p.50-54.
- FIORENTINI, D; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016. p.505 – 524. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?pid=S1413-24782016000200505&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: 18 out. 2018.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M, A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. *Boletim da SBEM*. SBM: São Paulo, v. 4, n. 7, 1990.

GLAESER, G. Epistemologia dos números negativos. *Boletim do GEPEM*, n. 17. Rio de Janeiro, 1985. p. 29-124.

MORI, I; ONAGA, D. S. *Matemática: ideias e desafios*, 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2012.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, v. 9, n. 9-10, São Paulo, 2004-2005. p. 1-6

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

TEIXEIRA, L.R.M. Aprendizagem operatória dos números inteiros: obstáculos e dificuldades. *Revista Pro-posições*, v. 4, n.1, mar. 1993.

Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/pf-fe/10-artigos-teixeiralrm.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.

12. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Rosangela Gasparim
Kelly Cristine Placha Stival

Introdução

O desafio de aprender a ensinar acompanha o professor ao longo de sua trajetória docente, pois as transformações sociais e a conseqüente complexidade da função docente exigem um perfil profissional que domine conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos. Nesse sentido a formação continuada é uma das formas de garantir a qualidade do exercício docente e qualificar a ação pedagógica.

Entende-se a formação continuada como espaço privilegiado para o professor repensar sua prática docente e reconstruir saberes, aperfeiçoando seu processo de ensinar associado à concepção de que os estudantes são sujeitos com direito de aprender, ou seja, reconhecer o direito de todos à educação, articulando o ensino aos interesses da maioria da população.

Uma formação docente articulada ao direito de todos à educação requer compreender que neste século o papel da escola amplia-se, entendendo que além de ler, escrever e contar, os estudantes (futuros trabalhadores) precisam conhecer e saber utilizar novas tecnologias, dominando ferramentas do mundo informatizado e trabalhar em grupo (SANTOS, 2005). A formação continuada do professor da Educação Básica, em especial o professor do Ensino Fundamental 1, torna-se mais desafiadora, pois este trabalha com diferentes componentes curriculares com objetos de estudo e metodologias específicas que exigem compreensão e aprofundamento.

Vergnaud (1991; 1996) pontua que é fundamental o conhecimento que o professor tem do conteúdo que irá trabalhar com as crianças, pois, é esse conhecimento que possibilitará ao professor: pensar em estratégias de ensino; valorizar a resolução de problemas e a utilização de estratégias pessoais de cálculo; identificar e

compreender como ocorre o processo de aprendizagem; pensar em intervenções cada vez mais adequadas; refletir e utilizar o erro e as soluções parcialmente corretas na sua ação pedagógica.

Considerando o processo da formação continuada, a especificidade de cada objeto de estudo e a necessidade e os apontamentos de Vergnaud este texto tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a experiência de formação continuada em matemática centrada na escola de Educação Básica – Ensino Fundamental e articulada pelo pedagogo, a partir da reflexão da prática de duas pedagogas que atuam em escola da Rede Municipal de Curitiba.

Assim propõem-se aqui pontuar algumas ações de formação continuada na escola que podem contribuir para que os professores reflitam sobre o trabalho com a matemática e elaborem novas formas de intervenção que auxiliem os alunos na construção de conceitos matemáticos.

Em relação ao processo de aprendizagem do professor, do adulto que aprende na reflexão sobre a sua prática, concorda-se com a teoria de Piaget (1973), que indica que a aprendizagem só é possível quando há assimilação ativa por parte do sujeito que aprende, nesse contexto, as pedagogas formadoras fizeram a opção pela homologia dos processos, enquanto estratégia formativa que busca a coerência entre a formação recebida pelos professores e a sua ação pedagógica.

A partir desta introdução faremos considerações a respeito da formação continuada, a educação matemática e as estratégias formativas.

A formação continuada centrada na escola

É consenso entre os pesquisadores em educação que o processo de formação continuada acompanha o professor por toda sua vida profissional. Diferentes autores reforçam a importância de uma formação baseada em práticas colaborativas, protagonismo docente e reflexão sobre a prática articulada à teoria (Imbernon, 2006; Freire, 1996; Nóvoa 2009; Candau, 1998). Nesse sentido, também Cunha (2008) referenda a importância de uma formação que alie prática à teoria, reconhecendo a docência como um campo profissional. "Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz

e as consequências dessas ações como professores”, ou seja, as formações que mais contribuem para a mudança e aperfeiçoamento das práticas docentes partem das necessidades do professor, considerando saberes oriundos das próprias práticas.

Essa formação mais próxima é entendida como formação centrada na escola. Imbernón (2006), explica:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores. (IMBERNÓN, 2006, p. 79-86)

Essa concepção de formação continuada implica na organização do trabalho do pedagogo ao planejar e agregar em cada um dos momentos formativos na escola (reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, estudos nos espaços de permanência e elaboração do planejamento) as vozes, as experiências e os saberes dos professores e professoras. Aos poucos, a formação continuada centrada na escola constituiu-se enquanto um momento de estudo *com* e não *para* os professores, entendendo que o trabalho docente.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e

anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77).

Para planejar e colocar em prática a formação nessa perspectiva dialógica faz-se necessário organizar um plano de trabalho com ações encadeadas e pensar em estratégias formativas adequadas, bem como, identificar e partir dos conhecimentos e experiências prévias de todos e de cada um desses professores para que de fato as reflexões, estudos e o repensar da prática, possam reverberar nas ações diárias de sala de aula.

Ao criar espaço para os professores refletirem sobre suas próprias práticas, concorda-se com Martins (1989, p.175) que afirma: "Aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se saber."

As mudanças geram saber a partir da reflexão sobre a prática dos professores, mas, também, como destacam Pessoa e Roldão (2010, p. 10) a formação centrada na escola, não reflete somente no trabalho docente, mas também na formação dos pedagogos formadores, que no decorrer do processo formativo "refletem sobre suas ações e produzem continuamente novas formas de atuação".

A formação centrada na escola e a educação matemática

Pesquisas e estudos realizados acerca da aprendizagem dos conceitos matemáticos (FRANCHI, 1994; PAVANELLO, 1994; KAMII, 2002) têm demonstrado que compreender esses conceitos exige mais do que o ensino mecânico dos algoritmos e a sua possível aplicação na solução de problemas.

Embora essas pesquisas coloquem em evidência a aprendizagem a partir da construção de conceitos significativos pelas crianças, na maioria das escolas o trabalho com conceitos matemáticos ainda permanece restrito à transmissão, ao armazenamento e à aplicação de informações. Esse modelo de "ensinar Matemática", centrado na memorização não significativa dos conteúdos, faz com que as crianças passem grande parte do tempo das aulas aplicando fórmulas e efetuando operações sem refletir sobre os seus significados.

Professores e pedagogos vêm observando a grande dificuldade das crianças em compreender os conceitos matemáticos. Em geral, nas

aulas de Matemática, destina-se pouco tempo para que as crianças possam pensar, refletir, analisar e compreender os conceitos trabalhados, já que a ênfase do ensino está pautada nos algoritmos convencionais e as crianças têm que dominar técnicas de cálculo que, em geral, não têm sentido para elas. Muitas vezes, essa prática pedagógica ocorre, pois o professor reproduz o que vivenciou enquanto estudante, mais uma vez destaca-se a necessidade de uma formação continuada centrada na escola e na reflexão do professor sobre o seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, uma proposta diferenciada para a educação matemática deveria possibilitar a construção dos conceitos em situações significativas, pois, somente desta forma, os conceitos matemáticos podem ser compreendidos pelas crianças e pelo professor que as instiga à construção desses conceitos. Fiorentini e Lorenzato, explicam que a Educação Matemática é:

uma área do conhecimento das ciências sociais e humanas que estuda o ensino e a aprendizagem da Matemática. De modo geral, poderíamos dizer que a Educação Matemática caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio das ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/ assimilação e/ou à apropriação/ construção do saber matemático escolar. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 5).

A necessidade de revisão do modelo de educação para o ensino da matemática aponta em direção à elaboração de uma prática pedagógica diferenciada que possibilite a construção de conceitos significativos pelas crianças, promovendo o pensar com autonomia e permitindo à criança ser o sujeito ativo de sua aprendizagem.

Cabe ao professor, nesse contexto, criar as condições adequadas de ensino para garantir uma aprendizagem significativa, planejando atividades que desafiem à criança a busca de soluções. Piaget (1973) considerava que a aprendizagem é provocada pelas situações que são apresentadas para a criança e para as quais ela não encontra de imediato, uma resposta.

Com relação à construção do conhecimento, Piaget (1973; 1975) destaca que a formalização dos conceitos não deve acontecer precipitadamente, ressaltando que é a ação da criança que a faz construir os conceitos e compreendê-los. No entanto, explicita que é

papel do professor elaborar e propor as situações que a coloquem em desafio e lhe possibilitem a reflexão.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática requer uma prática de sala de aula que envolva a solução de problemas, num ambiente em que o professor valorize a participação ativa das crianças na elaboração de estratégias de solução, na descoberta das relações entre os conceitos matemáticos, desafiando-as a produzir diferentes soluções para um mesmo problema e provocando-as para que evoluam na elaboração de sua compreensão do conceito matemático trabalhado.

Zunino (1995) expõe a necessidade de propor às crianças variadas situações para as quais necessitem utilizar um mesmo conceito, para que as crianças possam comparar as estratégias utilizadas por elas e pelos colegas, analisando as semelhanças e diferenças entre as várias situações que requerem o mesmo raciocínio.

Nesse aspecto, a formação continuada na escola poderá oferecer subsídios para que os professores possam identificar, valorizar, analisar e compreender as estratégias de cálculo das crianças durante o trabalho com as situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula e assim, oferecer aos professores a reflexão sobre a prática de forma que lhes seja possível ajustar de maneira permanente a sua intervenção pedagógica em sala de aula.

Spinillo (1995) já ponderava em seus estudos que a análise das estratégias de cálculo das crianças era algo complexo, porém, necessário. Segundo a autora, essas estratégias de cálculo refletem o modo de pensar das crianças e as relações que elas estabelecem sobre dados contidos em um problema ou em uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Esses aspectos são essenciais para o ensino, pois possibilita ao professor compreender o processo de aprendizagem de seus alunos ao direcionar suas intervenções para que eles possam avançar sua compreensão acerca dos conceitos matemáticos.

Nesse contexto, Vergnaud (1991) destaca a importância do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, assinalando que o conhecimento do professor não pode ser um simples entendimento geral da inteligência e do comportamento da criança; implica também um conhecimento profundo do que se vai ensinar e das relações desse conteúdo com a atividade possível da criança.

Repensar sobre essa concepção de ensino e de aprendizagem é um dos primeiros passos que professores e pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam dar em direção a uma mudança na prática pedagógica em sala de aula.

Portanto, é a partir dessa perspectiva que considera a aprendizagem como um processo de construção de conceitos e relações pelas crianças e que o trabalho com conceitos matemáticos deve partir da proposição de problemas.

Analisando os estudos realizados na área da educação matemática, é possível identificar que as últimas décadas têm sido marcadas por uma grande variedade de estudos. Nesse conjunto, muitas são os estudos sobre o processo de elaboração e construção dos conceitos matemáticos das crianças e dos professores, em relação aos diversos conceitos matemáticos, geralmente presentes nos currículos escolares (VERGNAUD, 1983; 1988; 1991; 1996; KAMII, 1990; 1996; 2002; 2005; CARRAHER, CARRAHER E SCHLIEMANN, 1995; NUNES E BRYANT, 1997). Nessas pesquisas percebe-se a forte influência da teoria de Piaget (1973), que indica que a aprendizagem só é possível quando há assimilação ativa por parte do sujeito que aprende.

Nesse quadro de pesquisas, um dos pontos que merece destaque é a preocupação dos pesquisadores em identificar, compreender e explicar o caráter ativo da aprendizagem de conteúdos matemáticos escolares, indicando a necessidade de uma aprendizagem matemática com compreensão dos conceitos.

Outro ponto que merece destaque nesse conjunto de pesquisas relaciona-se ao fato de que Piaget (1973) já assinalava, como principal problema do ensino da Matemática, a relação entre o processo de construção dos conceitos pela criança e o método utilizado pelo professor para o ensino dos conceitos matemáticos na escola.

Com relação a questão do método utilizado, percebe-se a importância de que o professor compreenda o conteúdo com o qual trabalha, para que possa acompanhar o processo de aprendizagem das crianças e intervir de forma adequada levando as crianças à reflexão e, como consequência, à descoberta de noções, relações e propriedades matemáticas, fazendo-as, assim, evoluir sua compreensão dos conceitos trabalhados. Nessa direção Veiga (2010) explica que

aprender a ensinar não consiste no simples armazenamento de informações a transmitir, posteriormente. Aprender a ensinar implica no desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar o conhecimento e tirar proveito dele, participando ativamente das discussões. (VEIGA, 2010, p. 62)

Nessa perspectiva, várias são as pesquisas que têm pontuado a ocorrência de uma real construção de conceitos matemáticos em sala de aula quando o professor permite e incentiva que as crianças elaborem e utilizem estratégias próprias de cálculo (SINCLAIR, 1990; NUNES E BRYANT, 1997; SMOLE E DINIZ, 1999; FRANCHI, 1994; BRITO, 2001; KAMIL, 2002; 2005) para solucionar os problemas propostos e, além disso, instiga as crianças a explicarem e socializarem as estratégias de cálculo utilizadas.

Nesse processo de construção dos conceitos, o papel do professor é de fundamental importância, não se restringindo mais à transmissão de conceitos prontos, mas, sobretudo, provocando e instigando as crianças a elaborar estratégias próprias de cálculo, para que façam sua construção dos conceitos trabalhados. Piaget (1973) já evidenciava a necessidade de uma intervenção instigante e intencional do adulto para uma elaboração espontânea por parte da criança, em vez de lhe impor uma elaboração formalizada e pronta.

Ainda em relação ao método utilizado em sala de aula, muitos professores continuam com uma prática que enfatiza o trabalho com cálculos e com algoritmos desprovidos de significados ou trabalham a partir da resolução de problemas de aplicação algorítmica, pois, ainda tem dificuldade em propor uma prática diferente da que vivenciaram enquanto estudantes.

Vergnaud (1991) destaca também que, em se tratando do processo de aprendizagem, é fundamental que a criança construa o seu conhecimento na solução de problemas e que, nesse processo, a intervenção do professor torna-se indispensável:

É necessário que os conhecimentos que a criança adquire sejam construídos por ela mesma, em relação direta com as operações que é capaz de fazer sobre a realidade, com as relações que pode adaptar, compor e transformar, com os conceitos que constrói progressivamente. Isto não quer dizer que o papel do professor seja de pequena importância, ao contrário: o valor do professor reside

justamente na sua capacidade de estimular e utilizar a atividade da criança, Vergnaud (1991) destaca que,

a solução de um problema constitui-se, assim, um caminho para o ensino e a aprendizagem da Matemática e deve permitir às crianças: elaborar estratégias próprias de cálculo, percebendo que existem estratégias diferenciadas para solucionar um mesmo problema; elaborar e compartilhar procedimentos de solução, confrontando e argumentando, com os colegas e com o professor; compreender o erro como parte do processo de construção e compreensão dos conceitos matemáticos; analisar os dados para a solução do problema, percebendo que, em alguns casos, a falta de dados inviabiliza a solução dele e, enfim, elaborar estratégias de cálculo, num constante processo de reflexão, compreensão e reelaboração de conceitos. (VERGNAUD, 1991, p. 9).

A partir da concepção de formação continuada centrada na escola e da educação matemática apresentamos, a seguir, algumas estratégias formativas vivenciadas na escola.

As estratégias formativas

Pautando-nos nessas reflexões é que se optou por uma formação na escola, privilegiando a educação matemática, contribuindo para a reflexão e qualificação da prática dos docentes.

O percurso formativo da dupla de pedagogas que buscaram em sua prática como formadoras na escola realizar uma formação continuada que atendesse as expectativas dos professores, contribuindo para sua prática pedagógica, foi embasado na organização de um plano de formação e na escolha de uma estratégia que contribuísse para tal mudança. Roldão (2010) aponta a importância da escolha de boas estratégias, aqui entendida como um conjunto de ações intencionais, que são organizadas a partir dos objetivos da formação para favorecer a reflexão e a qualificação da ação docente.

As pedagogas formadoras escolheram como estratégia formativa a homologia dos processos. Essa estratégia de formação, conceito desenvolvido por Schön (2000), é uma estratégia que busca a coerência entre a formação recebida pelos professores e a didática adotada para o trabalho docente.

Nesse sentido, percebe-se a importância de uma formação pautada na homologia dos processos, tentando articular a formação recebida pelo professor e a prática que se espera que seja vivida com seus estudantes, Ou seja, trabalhar a partir de práticas sociais reais, sem infantilizar o professor, mas ajudando-o a entender os processos educativos em situações semelhantes às vivenciadas pelas crianças. Afinal, se queremos que as práticas de sala de aula sejam ainda mais investigativas e reflexivas, faz-se necessária uma formação mais dialógica e menos transmissiva de informações teóricas, realmente problematizando as situações de aprendizagem e aliando a teoria e prática, não uma prática pedagógica idealizada, mas uma ressignificação do planejamento e qualificação das vivências que já acontecem na sala de aula desses professores.

Entendemos que esse tipo de estratégia colabora para que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de compreensão, pois favorece uma conduta reflexiva, um repensar sobre conhecimentos que muitas vezes, julgava prontos e acabados, favorece a vivência de atitudes, de modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas práticas docentes. Nessa lógica, os professores refletem sobre a experiência vivenciada. Carvalho *et al.*(2006,p.125) referendam que as vivências não ocorrem com o intuito de realizar repetição com os estudantes, defendendo o conceito de autoria de cada sujeito da formação, que ao vivenciar as experiências reelabora e produz outras.

Para isso, as pedagogas tiveram um papel importante, de escuta ativa, provocando a construção de hipóteses e de novos conhecimentos, trabalhando em grupo e parcerias, entendendo que a qualidade das interações e vivências é fundamental nesse processo.

Para desenvolver esse trabalho foi necessário organizar e qualificar tempos e espaços de discussão com os professores. Dentre eles, destacam-se os momentos de planejamento, a hora-permanência⁷, as reuniões pedagógicas previstas em calendário e o Conselho de Classe.

O plano de formação planejado pelas pedagogas previa como linha de ação a educação matemática, pois o diagnóstico do ano

⁷ Na RME de Curitiba, foi implantada em 2013 a hora-permanência, onde o professor dispõe de sete horas semanais para planejamento, sendo quatro horas agrupadas em uma manhã ou tarde e as outras três horas distribuídas ao longo da semana.

anterior apontava fragilidades no ensino curricular dessa área do conhecimento. Dentre as ações planejadas, uma delas foi organizar a SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) prevista em calendário com uma profissional que trouxesse provocações sobre a resolução de problemas. Esse foi um dos disparadores da formação na escola, retomado nas horas atividade e reuniões pedagógicas previstas em calendário. Entendendo que a homologia dos processos e a troca de experiências tem um significado importante enquanto estratégia formativa, durante as reuniões pedagógicas foram organizados momentos em que as docentes pudessem expor suas práticas com a matemática.

Para atingir esse objetivo, foram utilizadas várias hora-permanência em que as pedagogas formadoras conversaram com os professores, provocando-as a repensar sua prática. A troca de práticas exitosas entre os profissionais é consenso entre diversos autores (NOVOA, 1992; IMBERNON, 2009; CHARLOT, 2009) e ocupa importante lugar na formação docente. Nóvoa (1992) destaca que a partilha consolida saberes e oportuniza aos professores desempenharem papéis de formador e formando.

Durante esse percurso, observou-se a necessidade de estudar com os professores alguns conceitos matemáticos que estão propostos no currículo e que muitas vezes não são compreendidos pelo professor em sua formação inicial.

Também se constitui como importante momento formativo o estudo das concepções presentes no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), a concepção e o encaminhamento metodológico para o trabalho com a educação matemática, a resolução de problemas e a necessidade de o planejamento contemplar os cinco eixos estruturantes: números e operações; pensamento algébrico/álgebra; grandezas e medidas; geometria; estatística e probabilidade, que devem ser permeados em suas inter-relações no fazer pedagógico.

Merece destaque também as vivências oportunizadas nos momentos de reuniões e de planejamento, quando os professores solucionaram problemas em grupos e socializaram as estratégias de resolução utilizadas. Tendo em vista a utilização da homologia dos processos, a vivência tinha a intencionalidade de que os professores

resolvessem a situação em parceria com suas colegas e depois explicassem ao grupo sua forma de resolver o problema.

Franchi (1994) destaca a importância da socialização dos procedimentos elaborados pelas crianças entre todos os estudantes da sala de aula. Utilizamos essa mesma estratégia com as professoras. Assim, elas puderam identificar diferentes procedimentos de cálculo, bem como avaliaram e questionaram os procedimentos apresentados pelos colegas. Além disso, poderiam utilizar-se dessa estratégia com as crianças em sala de aula.

Com efeito, essa estratégia formativa possibilitou aos docentes a mobilização de conhecimentos matemáticos; exploração de diferentes linguagens; participação ativa na reflexão das diferentes estratégias e elaboração de conceitos. A proposta mobilizou conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para que os docentes refletissem sobre seus conhecimentos matemáticos e suas práticas em sala de aula.

Outra ação importante foi ressignificar o Conselho de Classe, tornando-o um espaço formativo, e compreendendo-o como mais um momento privilegiado de reflexão e formação e não somente enquanto um momento específico de discussão de avanços, desafios, fragilidades ou questões comportamentais da aprendizagem dos estudantes; Para os momentos formativos de Conselho de Classe foram planejadas ações acolhedoras, desafiadoras e instigantes, que privilegiaram espaços diferenciados da escola, sempre pautados na premissa de que o Conselho de Classe é um espaço de participação que permite discutir e analisar coletivamente o processo de avaliação da aprendizagem e que nele são planejadas as estratégias necessárias para a adequação das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, os Conselhos de Classe privilegiaram três objetivos principais: instigar o professor a refletir sobre seu fazer pedagógico; possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes e, pensar em mudanças necessárias no planejamento a partir da reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, compreendendo-se que a escola tem papel fundamental na formação das pessoas e o compromisso de atender os direitos de aprendizagem a todos e de cada um dos estudantes.

Em outros momentos, durante a elaboração do planejamento e a análise das produções dos estudantes, os professores foram

instigados a identificar a estratégia utilizada pelos estudantes e a qualificar sua próxima ação educativa. O planejamento de ensino é uma das tarefas mais importantes a ser realizada pelos professores, visto ser um movimento de busca por novas alternativas e possibilidades de ensinar. Também é norteador da prática docente e, por meio deste viabilizador da aprendizagem. Mas é importante ressaltar que o processo de ensino é dinâmico e, portanto, é necessário prever mudanças durante o percurso.

Segundo Libâneo (2001, p. 149), “o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”. Ou seja, o ato de planejar constitui-se na busca pela unidade entre pensamento e ação e possibilita a reflexão e a mediação entre a relação teoria e prática.

Nesse sentido, é possível identificar que todos os momentos da ação do pedagogo caracterizam-se como momentos privilegiados de formação centrada na escola, sendo fundamental refletir sobre o trabalho do pedagogo na escola, que deve conhecer bem a equipe docente, estar atento às necessidades formativas de todos e ao mesmo tempo de cada um dos professores em sala de aula, na busca de estratégias formativas que possibilitem a reflexão e que colaborem com a qualificação do fazer pedagógico.

Essas reflexões possibilitaram uma mudança qualitativa no trabalho das pedagogas, que conseguiram delinear um fio condutor para os momentos de formação continuada, bem como, acrescentar novas estratégias e ações que se fizeram necessárias no decorrer de todo o trabalho.

Algumas considerações

O presente artigo buscou explicitar o percurso formativo de uma dupla de pedagogas e as mudanças realizadas na perspectiva de fazer uma formação continuada centrada na escola que atendesse as expectativas dos professores, contribuindo para sua prática pedagógica.

Nesse sentido, observamos que, se pretendemos uma formação em serviço, que realmente possa ressignificar práticas, faz-se necessário refletir sobre o trabalho do pedagogo, que deve estar

atento às necessidades do professor em sala de aula, buscando alternativas de reflexão que colaborem com seu fazer pedagógico. Nesse relato foi possível observar a mudança de postura e de trabalho das pedagogas, que trouxe outros significados para os espaços de formação.

Todas essas reflexões nos instigam enquanto pedagogas a repensar a nossa ação e a fortalecer a compreensão de que todos os momentos junto aos professores são momentos de formação.

Constituir-se pedagogo formador é um desafio constante que requer postura investigativa, desejo de aprender e reaprender constantemente, capacidade de criar um ambiente colaborativo e de trocas, entendendo que o diálogo e a articulação com a prática docente é fundamental. Mas principalmente, ser capaz de refletir sobre sua própria prática como formador, para assim poder transformá-la e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

- BRITO, M. R. F. *Psicologia da educação matemática*. Florianópolis: Insular, 2001.
- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68
- CARRAHER, T; CARRAHER, D e SCHLIEMANN, A. *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Petrópolis, 2006.
- CUNHA, M.I. *Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725. Acessado em 24 de agosto de 2019.
- FRANCHI, A Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, S. D. A. (Org.) *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1994, p. 155-195.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Paz e Terr,1996.

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez editora, 2006.
- KAMII, C. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1990.
- LIBANEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001
- MARTINS, P.L.O, *Didática teórica, didática prática, para além do confronto*. Edições Loyola, São Paulo, 1989.
- NOVOA, A. *Professores: imagens do futuro presentes*. Lisboa, Educa, 2009.
- NUNES, T.; BRYANT, P. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PAVANELLO, R. M. Educação matemática e criatividade. *Educação Matemática em Revista: Ano 2 – nº. 3, 1994, p. 5-11*
- PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. Piaget. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 104-112.
- _____. *Remarques sur l'éducation mathématique*. In: FRANÇAIS, J. *Remarques on mathematical education*. Math école, 1973, année 12, nº. 58, p. 1-7.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002
- PESSOA, L e ROLDÃO. M.C. Estratégias Viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: Placco, V. M. N. S. *O coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola*, Ed. Loyola.
- ROLDÃO. M. C. *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel leão, 2010.
- SANTOS, O. J. *Fundamentos Sociológicos da Educação*. Belo Horizonte, FUMEC, 2005.

SINCLAIR, A. A notação numérica na criança. In: SINCLAIR, H. (org.) *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990, p. 71-96.

SMOLE, K. C. E DINIZ, M. I. V. Resolvendo problemas: obstáculos que podem ser superados desde cedo em relação à matemática. *Revista do Professor*, Porto Alegre 15 (58), abr./jun., 1999, p. 10-15.

SPINILLO, A. G. Estratégias na resolução de tarefas de proporção por crianças. In: *Livro de resumos da semana de estudos em psicologia da educação matemática*. Recife, 1995, p. 14-18.

VEIGA, I.P. *A aventura de formar professores*. Papirus editora. Campinas, SP, 2010, 2ª edição.

VERGNAUD, G. Multiplicative Structures. In: RESH, R. e LANDAU, M. *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York, Academic Press, 1983, p. 127-174.

_____. *Psicología cognitiva y del desarrollo y didáctica de las matemáticas*. In: HUARTE, F. (coord.) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Spania: Madrid – Narcea, 1988, p. 239-254.

_____. *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México: Trillas, 1991.

_____. A teoria dos campos conceituais. In: BRUN, J. *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Jean Piaget, 1996, p. 155-191.

ZUNINO, D. L. *A matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

13. A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Amanda Airez da Cruz
Elisângela Moreira
Gisele Cristiane da Silva

O presente texto traz importantes contribuições para o entendimento da construção da leitura e da escrita em seu processo de alfabetização. Em primeiro plano tem-se como objetivo explorar possíveis concepções de alfabetização, com base nas autoras Soares (1998 e 2012) e Lima (2000), bem como, discussões pertinentes relacionadas às práticas pedagógicas. No segundo momento, deste texto, preocupou-se em apresentar o processo de construção da leitura e da escrita com base nos estudos das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, dois grandes nomes referentes a este assunto. Uma de suas principais obras é o livro “*Psicogênese da Língua Escrita*” publicado em 1985, em que apresentam seus estudos sobre os níveis conceituais linguísticos para aquisição da leitura e da escrita. Na sequência optou-se por abordar a questão dos métodos de ensino da leitura e escrita a partir de uma leitura em Mortatti (2006). Os questionamentos a respeito de qual método utilizar no processo de alfabetização são frequentes no contexto escolar. No entanto, não se tem aqui a intenção de apontar fórmulas para a prática pedagógica de sala de aula, nem julgar a ação docente, mas propiciar uma reflexão a qual se considere as fases de desenvolvimento da criança durante a construção da leitura e da escrita em seu processo de alfabetização.

Concepções sobre Alfabetização

O processo de alfabetização sempre foi foco de inúmeras discussões entre professores, pesquisadores, profissionais da área, inclusive para as políticas públicas de alfabetização, tendo sempre em vista os vários desafios de uma alfabetização eficiente dos educandos que atendam às exigências da aquisição da leitura e da escrita aos usos e funções sociais em uma sociedade grafocêntrica.

Nesta inserção da criança no universo da escrita, acontece uma das etapas consideradas fundamentais, quando não, a principal para ela, que é a alfabetização. Esta fase permitirá nova forma de interpretação, pois os sinais gráficos passarão a ter mais sentido na vida da criança. Lima (2000, p.63) apresenta algumas considerações sobre alfabetização, pertinentes à atual discussão, das quais elenca:

Em que consiste a alfabetização? Qual será o melhor método? O que é necessário para uma criança aprender a ler? O que se deve entender por prontidão para leitura? Estas e outras perguntas têm sido feitas pelos educadores ao se interrogarem sobre o insucesso de nossas escolas em alfabetizarem as nossas crianças.

A alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita (SOARES, 1998). No entanto, alfabetizar não se resume apenas ao ensino da leitura e escrita como técnica de codificar e decodificar. É preciso dar ao indivíduo condições de fazer uso da função social da escrita.

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condição para que o indivíduo- criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania. (SOARES, 1998, p. 33).

É natural que todas as crianças incluídas na comunidade escolar tenham acesso a alfabetização, e que assim como todas, neste processo, uma será diferente da outra e cada criança possuirá o seu tempo de ação e adaptação. Num processo gradativo e individual a criança passará a ler e a escrever dando significado nas mais diferentes situações que a cercam.

Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. (SOARES, 2012, p. 17).

Para a criança, quanto mais sentido tiverem as palavras e texto, mais eficaz será seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Situações reais do cotidiano, que fazem relação com a realidade da criança, devem fazer parte da prática pedagógica dos professores neste processo de alfabetização.

É a partir destes pontos, voltados para o percurso da aquisição da leitura e da escrita, na alfabetização, que autores buscaram mais a fundo sobre estas práticas pedagógicas. Lima (2000, p. 64) adverte que:

O que vem ocorrendo nas práticas pedagógicas, por um lado, é que elas não concebem a leitura como um processo construtivo e sequenciado, que depende da globalidade das ações do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. [...] Por outro lado, não percebendo a sequência natural desta assimilação e desconhecendo as etapas de desenvolvimento da criança, elas impõem “métodos” e exaustivas repetições que, além de se revelarem inúteis, terminam por ser extremamente violentos para a criança.

Práticas como essas interferem negativamente na construção da leitura e da escrita do aluno. Diante de situações como essas a culpa da não aprendizagem acaba sendo depositada na criança. Para Napolini (2010, p 8), “durante muito tempo acreditou-se na prática pedagógica fundamentada na repetição de exercícios”.

Não basta apenas codificar e decodificar, é preciso inserir as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Lima (2000, p. 65) acrescenta que:

Sabemos que os conteúdos apresentados pela escola, quando sequenciados e organizados de acordo com o nível da criança, com sua possibilidade de conhecer a cada momento, e transmitidos nas formas próprias de manifestação de cada um desses momentos, levam as crianças não só a participar intensamente com grande interesse, mas, também, a utilizar o conhecimento adquirido no dia-a-dia de suas vidas.

Quando a ação docente propicia a plena participação do discente em seu processo de alfabetização, a aprendizagem flui de maneira satisfatória, pois a criança terá prazer em aprender aquilo que está construindo. Proporcionar à criança um ambiente repleto de experiências e conhecimentos próximos a ela, permitirá seu pleno desenvolvimento.

Devemos portanto, promover atividades e experiências que estimulem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler. O professor então deverá estar mais preocupado em ampliar o campo de ações gerais da criança, em vez de ficar tentando alfabetizá-la com a repetição de “lições” exaustivas. (LIMA, 2000, p. 66).

A solidificação da leitura e escrita é um dos grandes desafios para o sistema educacional. Em vista disto, é necessário um trabalho zeloso e perspicaz através de um ambiente alfabetizador, que considere situações reais do cotidiano da criança. “Um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar”. (BRASIL, 1998, p. 151).

Fugir das velhas práticas de exercícios de repetições e memorizações é atender às exigências da aquisição da leitura e da escrita aos usos e funções sociais, também, é inserir a criança num contexto de possibilidades e oportunidades. Para isso se faz necessário entender o processo de construção da leitura e da escrita, conhecer as fases de desenvolvimento do seu aluno.

A Construção da Leitura e da Escrita

O processo de ensinar a ler e a escrever, denominado alfabetizar, pode ser considerado um dos trabalhos mais específicos da escola, como afirma Ferreiro e Teberosky (1985). Segundo essas autoras, ao considerarem o processo da aquisição da leitura e da escrita, estabeleceram cinco níveis conceituais linguísticos mediante a este procedimento.

Para Ferreiro (1990), o primeiro nível é a hipótese pré-silábica. “As primeiras escritas infantis aparecem como linhas onduladas, ou ziguezague, contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de linhas verticais, ou de bolinhas”. (p.18). Nesta etapa, as crianças realizam suas construções relacionadas à escrita. Ainda para essa autora, “no primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro”. (p.19).

É de extrema necessidade distinguir o desenhar do escrever. Quando se desenha se tem o comando do icônico, onde as formas do

grafismo ganham importância por reproduzirem a forma dos objetos. Logo, quando se escreve está fora do comando do icônico, pois divergente do desenhar, as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos (FERREIRO, 1990).

Ainda na fase pré-silábica a criança não atribui relação da fala com a escrita, e “pensa que letras e números são as mesmas coisas, pois são sinais gráficos muito parecidos para ela”. (PILLAR, 1996, p.59). A autora revela ainda que, nesta fase, a criança consegue fazer a leitura de um texto se tiver composto por imagens, pois é a imagem que as proporciona a interpretação das letras.

Para esta autora, a partir do momento em que a criança passa a diferenciar o desenho da escrita, ela passa a ter uma apreensão com as diferenças contidas nas linguagens citadas anteriormente. Em sequência, quando a criança inicia o interesse pela escrita, nota-se que as formas do grafismo são arbitrárias e vão se distribuindo de maneira linear sobre uma superfície, indo da esquerda para a direita, tais formas arbitrárias são as letras empregadas, na qual as crianças sem demora as aprendem. (PILLAR, 1996).

Fica evidente, que no primeiro nível da aquisição da escrita a criança apresenta o interesse em escrever, mas somente ela consegue identificar o que pretendeu a grafar, pois ainda não transmite informação através da escrita, além disto como foi registrado, ela consegue interpretar o que escreveu, mas não o que outras pessoas grafaram. Para Ferreiro (1990, p. 24) “o passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre escritas produzidas, precisamente para “dizer coisas diferentes”. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação”.

O segundo nível, intermediário I, é um período de conflito, onde a criança reconsidera suas convicções anteriores. No entanto, ainda não é capaz de compreender a ordem do sistema linguístico, apresentando insegurança no ato de escrever.

O pressuposto principal desta etapa é que “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva na escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 189). Ainda neste percurso, a criança apresenta um certo progresso, um modo mais definido ao realizar o grafismo, que se assemelha mais às letras.

É certo que nos dois níveis primários que iniciam o processo da escrita, o que se escreve não se encontra sistematizado com as propriedades sonoras, tanto aqueles que se diferenciam, quanto os que se assemelham. Será esta transição marcada pela preocupação com os valores sonoros que levará adiante para a próxima etapa.

Referente a passagem do nível intermediário I para a hipótese silábica:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.193).

Compreende-se que a criança pela primeira vez, irá interpretar que a escrita representa partes sonoras da fala. Com a hipótese silábica ocorre um salto qualitativo referente as etapas anteriores, mas ainda existem momentos de conflitos.

Neste nível, segundo Ferreiro (1990, p. 24), “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (FERREIRO, 1990, p.24). Assim como em quase todas as situações na aquisição da língua escrita, por mais que haja evolução, também ocorrem contradições, por exemplo, na hora de saber quantas letras são necessárias para que uma palavra seja escrita. Na transição da hipótese silábica para a alfabética:

Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.196).

O nível da hipótese silábica-alfabética ou intermediário II, mais uma vez, está designado por um momento de conflito, já que a criança terá que contrariar o raciocínio das etapas anteriores. Assim, ela

entenderá que a escrita vai além de sílabas. Logo, começará a combinar consoantes e vogais na mesma palavra.

Sob esta perspectiva Ferreiro (1990, p. 27) afirma que “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido”.

É a partir disto que ela se deparará com novos desafios na escrita, diferentes dos que até ali teriam aparecidos, referentes ao grau em que cada uma se encontrava, chegando assim ao último nível conceitual linguístico, que é a escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 213) afirmam que:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Quando se chega a hipótese alfabética, último nível, a criança compreende o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, estabelecendo relações entre a fala e a escrita, ou seja, fonema e grafema.

Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema da escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 213).

Nesta fase final do processo de evolução da escrita, a criança já se apropriou do sistema de representação da língua escrita. Não significa, nesta fase, que ela já domina o sistema ortográfico, mas já se tem uma consciência fonológica. Dificuldades poderão ser encontradas referentes a questão ortográfica, mas não em relação a escrita. Por isto os educadores necessitam de uma visão mais expandida, para auxiliarem as crianças para tais questões, para que elas cheguem a escrita convencional.

É importante que os professores, no contexto escolar, se atentem às dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o percurso

dessas fases. É fundamental conhecer tais fases e perceber em qual nível cada criança se encontra, pois, este entendimento auxilia o professor em propostas metodológicas no intuito da criança avançar de nível e progredir em sua alfabetização. Diante de pistas valiosas sobre os estudos da psicogênese da língua escrita torna-se inviável pensar em método único para a alfabetização.

A Questão dos Métodos de Alfabetização

Por quase um século houveram discussões sobre a questão dos métodos de ensino da leitura e escrita. Muitos defendiam a idealização daqueles considerados revolucionários, enquanto outros seguiam e continuavam a preferir os primitivos e tradicionais (MORTATTI, 2006).

Assim como no passado, em nossa atualidade existem questionamentos a respeito dos métodos de alfabetização, sempre por conflito de opiniões buscava-se e ainda se procura por outros modelos. A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização. Segundo Soares (1998) pode-se afirmar que até aos anos 80 o processo de alfabetização no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre método sintético e método analítico.

Uns dos métodos primários foram os de marcha sintética, que de acordo com Mortatti (2006, p. 5):

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação).

Esta conduta acontece numa ordem gradativa de dificuldade. Ainda para esta autora, este método se limitava a caligrafia, ortografia, cópias, formações de frases e ditados, sempre frisando o desenho das letras corretamente. Um fato significativo, é o de que as primeiras cartilhas brasileiras, concebidas no final do século XIX, foram

fundamentadas neste paradigma e propagaram-se por diversas regiões, por muitos anos (MORTATTI, 2006).

Ao passo em que iam gerando hesitações sobre as metodologias presentes, designava-se uma nova forma de ensinar a ler e escrever. Outro método, também bastante utilizado foi o analítico, que dividiu a opinião dos educadores entre ele e o de marcha sintética, ocasionando uma grande disputa entre os dois.

Para Mortatti (2006, p. 7) “de acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas”. Mas isto dependeria do que era considerado como um “todo” por aqueles que eram partidários deste método.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Aqueles que eram portadores do método analítico começaram a divulgar os resultados de suas escolhas. Todavia procuraram agregar os sintéticos com os analíticos, e assim começou-se a usufruir da junção dos mesmos. Conforme iam sendo estabelecidos outros tipos de métodos, as cartilhas passavam a se basear nos mesmos. Em ambas as opções a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. (MORTATTI, 2006, p.10).

É a partir deste momento que o construtivismo entra em ação em relação aos métodos de alfabetização, se manifestando não como algo novo, mas sim, como uma renovação, onde passou a se questionar até mesmo sobre a utilidade das cartilhas, que até então era vista como algo fundamental. Por conseguinte, é notório que desde os tempos

passados procura-se por novas maneiras de planejar os métodos alfabetizadores. Soares (2012, p. 95) argumenta que:

É preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada.

Maiormente, é necessário a busca por um recurso que não apenas alfabetize, mas sim, consiga potencializar os resultados e habilidades que se esperam deste processo. Segundo Lima (2000, p. 67) “para alfabetizar, portanto, é preciso acompanhar, passo a passo, o desenvolvimento das crianças como uma totalidade, propiciando-lhes experiências cada vez mais ricas”.

Soares (2016) enfatiza que a questão não é ter métodos para alfabetizar, a questão é alfabetizar com método e, alfabetizar com método, para a autora, exige o conhecimento de como a criança aprende cognitivamente, como se dá o desenvolvimento psicogenético, em que momento se pode entrar com cada um dos aspectos da alfabetização.

Para um processo de alfabetização mais eficiente, que vá além da codificação e decodificação, é preciso que os professores tenham fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos, sociolinguísticos, entre outros. Todavia, é importante destacar que, no Brasil é preciso urgência e credibilidade para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Considerações sobre a Construção da Leitura e da Escrita em seu Processo de Alfabetização

Os estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) trouxeram relevantes contribuições para a alfabetização. As crianças são seres ativos no processo de aquisição da lectoescrita, elas pensam sobre o que é a escrita e, por isso, elaboram hipóteses sobre o que é a escrita como

objeto conceitual. Rompendo com a concepção de língua escrita como código.

Ao se tratar da escrita não se pode considerá-la como um produto inteiramente escolar, “mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência”. (FERREIRO, 1990, p.43). Ainda para esta autora é importante ressaltar que “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social e não apenas escolar”. (p. 37).

É importante que o professor conheça diferentes possibilidades de alfabetizar seus alunos, na intenção de articulá-las à sua prática pedagógica. Assim, as decisões metodológicas referentes à alfabetização extrapolam a mera escolha de método, devendo envolver um conjunto de procedimentos pertinentes à preparação da escola, dos professores alfabetizadores, da equipe técnica, a organização das classes de alfabetização, ao estabelecimento de planejamento e de rotinas necessários a implementação de um ambiente alfabetizador na sua totalidade.

Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.

É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, p. 151).

A partir de uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

Não existe uma receita pronta para ser um professor alfabetizador, isto é algo que se constrói aos poucos, sempre no

intuito de respeitar as etapas de aquisição da leitura e da escrita, e principalmente, o desenvolvimento de cada aluno. Esse processo evolutivo permite compreender a construção da leitura e da escrita em seu processo de alfabetização.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo Por Tijolo: Práticas de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2010.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *Alfabetização e Letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

14. O ATO DE LER: UMA ABORDAGEM SISTEMÁTICA DA TEORIA DE MORTIMER ADLER

Sandra Eleine Romais Leonardi

Diante da necessidade de uma revisão crítica que aponte para recuperação e valorização dos estudos literários e do ato de ler no sistema escolar, esta pesquisa tem como objetivo discutir as teorias acerca da leitura que são propostas pelo filósofo, professor e teórico da educação norte-americano Mortimer Adler (1902-2001), levando-se em conta suas formas de aplicação em sala de aula.

Com base nas propostas de Santo Agostinho (354-430), Hugo de São Vítor (1096-1141), Dante Alighieri (1265-1321) e Sertillanges (1863-1948), o educador Mortimer Adler, em sua obra *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente* (2010), equaciona os principais aspectos sobre a arte de ler e estabelece uma matriz que correlaciona os gêneros literários (poesia, teatro, prosa, história, ciência e filosofia) com os níveis de leitura (elementar, averiguativo, analítico e sintópico). O modelo adleriano integra de forma sistemática as questões dos gêneros literários, enquanto formas de discurso humano, elevando o grau de compreensão e crítica dos alunos desde a educação infantil ao ensino superior ao realizar os processos de leitura.

Deste modo, a pesquisa aponta para um novo campo de estudo teórico-prático que visa inferir na realidade da sala de aula buscando os seguintes resultados: a) formação de leitores; b) conscientização e recuperação dos conceitos acerca da arte da leitura; c) divulgação das concepções de mundo segundo as Artes Liberais; d) melhor desempenho de leitura, interpretação e produção textual em todo processo escolar, acadêmico e profissional.

A situação da leitura no sistema escolar hoje

Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, os documentos que norteiam a educação no Brasil hoje são: a Constituição da República Federativa do Brasil; a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; o Plano Nacional de Educação – aprovado pelo Congresso Nacional em 2014; e o Estatuto da Criança e do Adolescente. É possível observar nestes documentos a promoção da alfabetização (devendo ser realizada até a 3ª. série do Ensino Fundamental); a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, e diminuição da taxa de analfabetismo funcional, conforme estabelece as metas do PNE 2014-2024. A LDB, parágrafo I do Artigo 32, também cita que o ensino fundamental tem como objetivo desenvolver a capacidade de aprender utilizando como meio o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Apesar da valorização da leitura explícita nestes documentos, não há ênfase sobre métodos ou concepções teóricas sobre o tema. O problema do analfabetismo funcional, por exemplo, é citado no contexto dos jovens e adultos, ou seja, daqueles que passaram um período fora do sistema escolar. Esta realidade, porém, está presente nas salas de aula do ensino fundamental ao ensino superior, inclusive entre os alunos frequentadores do sistema escolar. De acordo com os dados do Indicador de Alfabetismo funcional (INAF), em 2018, 3 em cada 10 brasileiros são considerados Analfabetos Funcionais, ou seja, pessoas acima de 14 anos que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018, p. 8).

A realidade escolar reflete diretamente no perfil de leitores de uma sociedade. Segundo os dados estatísticos fornecidos pelo livro *Retratos da Leitura no Brasil* – volume 4, publicado pelo instituto pró-livro, a prática de leitura de livros, realizada de forma integral, é mínima: “64% [dos leitores] informam que costumam largar um livro sem terminar, e 62% que leem somente parte ou capítulos de um livro” (RETRATOS, 2016, p. 33). Além de poucas pessoas terem acesso direto ao livro, cerca de 60% destas “indicam ter dificuldade de compreensão ou habilidade leitora” (RETRATOS, 2016, p. 36). Especialmente na faixa etária de 14 a 29 anos, a leitura de um livro concorre com outras atividades como: ver televisão, usar a internet, telefone celular, redes sociais e WhatsApp. O mercado livreiro é movimentado por um quarto

dos brasileiros – 30% dos entrevistados afirmaram nunca ter comprado um livro (RETRATOS, 2016, p. 39).

Esta pequena amostra revela que o leitor brasileiro não tem familiaridade com a leitura e muito menos com os livros. E é exatamente neste ponto que Mortimer Adler objetiva trazer uma consciência de leitura, introduzindo-a no âmbito do conhecimento como algo prazeroso e indispensável. Adler (2010) fornece ferramentas de leitura, auxiliando o professor no desenvolvimento das técnicas de leitura de livros de variadas temáticas como literatura, história, filosofia, técnicos, etc.

Tópicos de educação e ensino segundo Adler

A obra de Adler é um convite para formar leitores que desejam crescer integralmente. A visão adleriana acerca da educação e do ensino pode ser conferida em seu Manifesto Educacional intitulado *A Proposta Paideia*, traduzido e publicado pela Editora Universidade de Brasília em 1984. Neste, Adler afirma que “nossa preocupação com a educação deve ir além do ensino” (ADLER, 1984, p.23). Ou seja, o ensino sistematizado pela escola não completa a educação de um indivíduo. Para ele, o grande impedimento para isto é a idade: “ninguém pode ser educado enquanto for imaturo” (ADLER, 1984, p. 23). A educação aqui é vista como um processo que dura a vida toda, especialmente porque o crescimento mental, moral e espiritual aumenta com o passar do tempo e não declina como o corpo físico. Assim, o ensino, especialmente escolarizado, torna-se apenas uma pequena parte deste processo de educação, embora necessário.

O ensino curricular é concebido como um estágio preparatório para a efetivação contínua do processo educacional. Adler julga que o sucesso escolar está em preparar o indivíduo para a aprendizagem ulterior. Para isto a responsabilidade da escola está em criar o hábito de aprender, proporcionar os meios para continuar a aprendizagem e oferecer as linhas-mestras para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida e para a aquisição do conhecimento.

Deste modo, a educação democrática, para Adler, deve ter três objetivos: 1) O crescimento pessoal ou auto aperfeiçoamento mental, moral e espiritual, o que implica em querer e ser capaz de crescer em todas as dimensões da vida, aspirando o desenvolvimento máximo e

possível do seu potencial; 2) Preparar o papel individual na qualidade de cidadão pleno, a fim de garantir a real democracia e seu exercício consciente, assim como o cumprimento dos deveres e responsabilidades sociais. Na prática isto requer não apenas o cultivo de virtudes civis, mas também a compreensão da estrutura governamental e de seus princípios norteadores; 3) Preparar o indivíduo para ganhar a vida em uma ou outra ocupação, fornecendo treinamento não em uma tarefa específica, mas dando-lhe habilitações básicas que são comuns a todo tipo de trabalho numa sociedade. Esta concepção parte do princípio de que não adianta treinar o jovem para uma atividade específica, sendo que o mundo moderno, as técnicas e a tecnologia estão continuamente se modificando. Essa lógica torna a prática obsoleta e cria a necessidade de novos estudos e investimentos para aprender outra profissão. Para o educador, o jovem deve aprender com inteligência e responsabilidade tudo aquilo que é comum a todas as vocações e ocupações, afinal, “o ensino geral, não-especializado, tem a qualidade que é mais conveniente para a natureza humana”, ou seja, é mais flexível e pronto a ajustar-se aos mais variados ambientes, situações e circunstâncias externas (ADLER, 1984, p. 32).

Adler ainda defende o mesmo currículo para todos, ou seja, um programa geral, único e abrangente para toda a educação básica, eliminando as disciplinas optativas e especializadas (sendo necessárias apenas nos cursos técnicos ou universitários). A única exceção seria a da escolha da segunda língua estrangeira. O currículo seria composto por três áreas: a) língua, literatura e belas-artes; b) matemática (aritmética e cálculo) e ciências naturais (física, química e biologia); e c) história, geografia e estudos sociais. O intelecto, então, pode ser aperfeiçoado pela aquisição de conhecimento organizado; pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais; e/ou pela ampliação da compreensão, da introspecção e da apreciação estética (ADLER, 1984, p. 33-34). Deste modo, Adler chama a atenção para o trabalho docente e também do discente, igualmente ativos no processo, citando enquanto meios de ensino-aprendizagem a instrução didática, palestras e debates, o uso de livro-textos (para aquisição do conteúdo programático); treinamento, exercícios e prática supervisionada (nas operações de ler, escrever, falar, ouvir, calcular, resolver problemas, estimar e exercer julgamento crítico); questionário maiêutico ou

socrático e participação ativa (em discussões sobre livros, obras de arte e atividades artísticas diversas).

É importante notar que a proposta de Adler pressupõe o livro-texto como base dos estudos disciplinares. Isto significa não apenas o apoio de um livro didático, mas a leitura e o uso de livros fonte. Para o autor, a leitura de livros deve se tornar familiar desde a educação infantil até o ensino superior, cabendo à escola viabilizar a prática respeitando as fases do desenvolvimento da pessoa e direcionando os níveis de aprofundamento das experiências literárias diversas. É com o livro que o aluno terá a experiência efetiva de aprender sem a presença e mediação direta de um professor.

De forma bastante sucinta, é possível observar a importância dada para a formação do ser humano de maneira íntegra, personalizada, sem desconsiderar sua ação e vivência social em determinada comunidade. A escola é apenas parte de um processo maior que visa à educação do indivíduo, partindo da premissa de que a educação é alcançada com o tempo e a maturidade da pessoa no decurso de sua existência e relações. O objetivo da escola passa a ser o de ensinar para a vida, fornecer ferramentas para o desenvolvimento pessoal e social da pessoa para além do sistema escolar. A leitura, sobretudo de livros, é um requisito fundamental para aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento de todas as habilidades linguísticas necessárias para comunicação e interação social e com o mundo.

Proposta prática de leitura

É comum observar a ideia de que a prática da leitura e da escrita pressupõe uma atividade passiva (ler ou ouvir) e outra ativa (escrever ou falar), uma vez que escrever ou falar envolve uma ação mental e lógica na organização e composição de estruturas linguísticas inteligíveis e comunicáveis. Entretanto, para Adler (2010), todas as atividades que envolvem a linguagem são ativas, diferindo apenas em níveis de intensidade. Numa explicação analógica, Adler (2010) compara o ato de escrever ou falar como ações transmissoras, correspondendo à ação realizada pelo arremessador (*pitcher*) e o rebatedor (*batter*) num jogo de beisebol. São eles os responsáveis em proporcionar o movimento e o direcionamento da bola – que aqui equivale ao texto, a mensagem. O ato de ler ou ouvir seriam, nesta

perspectiva, ações receptoras. Mas não receptoras no sentido estático ou passivo. Assim como no jogo de beisebol, os jogadores receptores da bola, o apanhador (*catcher*) e o interceptor (*fielder*) exercem uma atividade dinâmica, que exige atenção e precisão na recepção da bola. “A arte de apanhar é a técnica de apanhar qualquer tipo de arremesso – bolas rápidas, bolas em curva, bolas lentas, bolas com efeito etc. Similarmente, a arte de ler é a técnica de apanhar qualquer tipo de comunicação” (ADLER, 2010, p. 27).

Nessa analogia, apenas não cabe a ideia de que o texto em si poderia ser apanhado como um todo, como uma bola. Um texto pode ser recebido em partes, sendo não completamente compreendido. Entretanto, há um objetivo comum entre a técnica do escritor e a técnica do leitor: a comunicação. Embora muitos escritores pareçam não querer ser “apanhados”, há vários tipos de jogadores ou escritores, é preciso reconhecer que há textos fáceis, objetivos e outros nem tanto assim. As estratégias, o domínio e o treinamento fazem parte do jogo.

Outra concepção importante acerca da leitura, segundo Mortimer Adler (2010), é o objetivo da leitura. São três objetivos primordiais: 1) a leitura para entretenimento; 2) leitura para informação; e 3) leitura para entendimento (ou conhecimento). O autor focaliza seus estudos na leitura de entendimento (ou para o conhecimento). A leitura para entretenimento não possui impedimentos práticos: ela pode ser realizada num tempo possível e razoável, não exige esforço quanto à sua compreensão, não tem finalidade que exija pesquisa ou outras formas de consulta. Ou seja, é uma leitura leve, prazerosa, divertida e, geralmente, opcional para o leitor. Já a leitura para a informação, até pode exigir certas tarefas de pesquisa ou consulta, um esforço para compreensão, mas ela não deixa de cumprir apenas o seu objetivo que é informar. A informação hoje pode ser adquirida por inúmeras formas, não necessariamente pela leitura de um livro. Em geral, a informação pretende ser rápida e objetiva, trata-se de uma coletânea de fatos. É comum atualmente buscar informação em telejornais, jornais impressos ou digitais, reportagens, artigos, rádio, etc.. A leitura de informação também é acessível e facilmente compreensível para o leitor, é simplesmente a descrição de um fato, bastando ter um banco de memória caso a informação seja necessária para a vida.

A leitura de entendimento pode se assemelhar à leitura de informação, porém, seu objetivo não é apenas saber um fato, mas sim buscar esclarecê-lo, estabelecendo, portanto, inúmeras conexões com outros conhecimentos. Um princípio norteador desta leitura é identificar o nível de profundidade do conteúdo, da mensagem do escritor para o seu leitor. A leitura de entendimento não é uma leitura fácil, clara e objetiva – se assim o fosse, essa leitura estaria apenas confirmando o mesmo conhecimento já adquirido pelo leitor. A leitura de entendimento é uma leitura que exige esforço por parte do leitor, pois se considera que o autor tem algo a lhe mostrar, revelar ou ensinar. O autor deve necessariamente comunicar algo que o leitor ainda desconheça, isso enriquecerá o seu conhecimento e aumentará o seu entendimento. Para Adler (2010, p. 31), o texto deve ser melhor ou maior que o leitor, em outras palavras, “só podemos aprender com nossos superiores”. Ele deixa claro que sua obra é sobre a arte de ler para entender: “a questão é não se contentar em estar bem informado” (ADLER, 2010, p.33). É preciso esclarecer o fato, não apenas saber de sua existência. “O esclarecimento só ocorre quando, além de saber o que o autor escreveu, você também sabe o que ele quis dizer com o que escreveu e por que escreveu o que escreveu” (ADLER, 2010, p.32-33).

Sendo assim, o autor coloca duas condições para que ocorra uma leitura para o entendimento: 1) Uma desigualdade inicial de entendimento (o autor do livro deve ser superior ao leitor para que possa lhe ensinar algo); 2) O leitor deve ser capaz de superar a desigualdade (é preciso esforço para aprender). A arte da leitura exigente implica em uma postura mental e ativa por parte do leitor. Ele precisa querer aprender e manter a mente focada neste objetivo enquanto realiza a leitura, sobretudo a leitura analítica.

O desafio do educador é fornecer ferramentas de leitura que o próprio leitor irá desenvolver até conseguir ler e entender sem o auxílio direto de um professor. O livro é um professor ausente. Quando o aluno questionar o livro (ou seu autor), ele [o livro/o autor] lhe responderá na medida da própria capacidade do leitor de pensar e analisar. Para aprender ou descobrir com os livros, é necessário saber como eles nos ensinam, quem são os autores que nos ensinam e como aprender com eles. “A eficiência de sua leitura será diretamente proporcional ao esforço e à habilidade que imprimir na tarefa” (ADLER, 2010, p. 37).

Níveis de leitura

Segundo a teoria adleriana (2010), há quatro níveis de leitura: elementar; inspeccional (ou averiguativa), analítica e sintópica. A ideia de nível pressupõe que as camadas superiores englobem as inferiores, num processo cumulativo.

1. Leitura Elementar

A leitura elementar tem início no processo de Alfabetização, correspondendo ao período de formação da Educação Infantil (de 0 a 5 anos) e estende-se até o final do Ensino Fundamental (cerca de 14 anos).

Sabe-se que o processo de alfabetização ganhou no decorrer das últimas décadas grande destaque e investimentos, tanto em novas abordagens metodológicas quanto de incentivo ao acesso à escolarização. Faz parte hoje das metas do PNE (2014-2024) erradicar o analfabetismo, infantil e adulto. Garantir a alfabetização de todos é um dos pilares da democracia. Entretanto, pedagogicamente, nota-se que o processo de aprender a ler não deve estar restrito ao aprendizado do alfabeto, ou da simples decodificação. A leitura elementar para Adler deve ser contemplada e receber igual atenção em todas as fases do desenvolvimento escolar, até o final do ensino fundamental. Para ele, há quatro estágios de desenvolvimento necessários para o domínio da leitura elementar:

1.1. Prontidão para leitura: este estágio corresponde à idade de 0 a 7 anos. Trata-se de uma preparação para ler e que implica no desenvolvimento de quatro aspectos da criança: 1) Prontidão Física: desenvolver aptidões físicas como a visão e a audição para que possa receber os estímulos linguísticos tanto da oralidade quanto da escrita, e coordenação motora para o futuro registro manuscrito. 2) Prontidão intelectual: é conquistar uma percepção visual e auditiva com o trabalho da memória. A criança deverá lembrar-se de letras, números e palavras. É um registro mental. 3) Prontidão linguística: é conseguir falar ou se expressar com clareza e ordem (gramatical e de sentido). 4) Prontidão pessoal: interagir com outras crianças, demonstrar atenção e executar ordens. É fundamental neste processo não pular nenhuma das etapas.

1.2. *Aprender a ler*: este estágio corresponde à idade de 5 a 7 anos. Aqui a criança deverá ser capaz de iniciar a leitura de materiais simples: ler palavras que podem ser visualmente mostradas; usar contexto e sentido; pronunciar e reconhecer sons básicos; dominar cerca de 300 a 400 palavras; conseguir ler um livro simples com entusiasmo. Nesta fase ocorre a descoberta de sentido em símbolos – que, para Adler (2010) é o feito intelectual mais impressionante do ser humano.

1.3. *Progresso na leitura*: este estágio tem início aos 7 anos. Observa-se nesse período um rápido progresso na construção vocabular, ou seja, aquisição de palavras e de sentido. Prática de leitura com propósito e objetivos diferentes, como por exemplo para estudar, por prazer ou para explorar novos conhecimentos. A criança deverá desenvolver a leitura de diferentes textos e áreas, como ciências, artes, descobertas, etc.

1.4. *Desenvolvimento e aperfeiçoamento*: corresponde ao período da adolescência entre 12 e 14 anos. O ideal é que o adolescente finalize a 9ª série como um leitor maduro neste nível elementar. Nesta fase, o leitor deverá ser capaz de assimilar a leitura e suas próprias experiências literárias; transportar conceitos de um texto para o outro e comparar visões e opiniões de diferentes autores. Observe que não é preciso saber emitir opinião ou seu próprio posicionamento, mas sim identificar contradições e similaridades de ideias já expressas pelos autores.

Todo o processo de desenvolvimento da leitura elementar conta com o auxílio de um professor e/ou equipe pedagógica. As principais falhas no processo de aprendizado da leitura elementar estão baseadas nas dificuldades de ordem econômica, social, intelectual, física ou pessoal. É preciso identificar os problemas e motivar o aluno para que consiga vencer os eventuais obstáculos.

2. Leitura Inspeccional ou Averiguativa

Como a ideias dos níveis é cumulativa, é preciso dominar a leitura elementar para que se consiga explorar a leitura inspeccional. Isto significa que o leitor precisa saber ler de maneira mais ou menos contínua, sem muitas interrupções, compreender frases e parágrafos

(não necessariamente o seu sentido), dominar as regras gramaticais e sintáticas em sua essência.

A leitura inspeccional implica em duas ações/atividades diferentes, que somente um leitor experiente poderá fazê-la ao mesmo tempo. A princípio aprende-se a realizar essas duas ações de modo distinto: 1) Pré-leitura (ou sondagem sistemática) e 2) Leitura superficial.

2.1. Pré-leitura ou Sondagem sistemática: a pré-leitura é uma forma de julgamento objetivo do livro. O leitor precisa saber se aquele livro merece uma futura leitura analítica, um investimento de tempo e esforço e se realmente pode conter o conhecimento necessário ao leitor. Muitas vezes uma leitura encerra-se neste processo, pois basta conhecer a ideia geral do texto e talvez sua leitura na íntegra não seja necessária naquele momento. Entretanto, a sondagem sistemática deverá ser capaz de se beneficiar com as informações adquiridas neste estágio: ao final, o leitor saberá o que poderá ser encontrado ou estudado em determinado livro.

Adler (2010) sugere algumas ações neste estágio, como: examinar a folha de rosto e o prefácio; examinar o sumário para conhecer a estrutura geral do livro; consultar o índice remissivo, para auxiliar na identificação dos principais elementos lógicos do raciocínio do autor; ler a contracapa e a sobrecapa (pode conter um breve resumo do autor ou comentarista); examinar os capítulos que parecem centrais; folhear o livro e ler alguns parágrafos ou trechos. Seguindo as dicas com atenção, esta primeira fase de sondagem oferece um conhecimento relativamente bom acerca do livro, podendo agora o leitor escolher arquivar ou ler o livro. A pré-leitura deve durar alguns minutos ou no máximo uma hora. Acredita-se que a aplicação deste método evita a desistência futura da leitura de um livro. A escolha certa propicia maior êxito na leitura integral de uma obra.

2.2. Leitura Superficial: A leitura de um livro deve ser encarada de modo correto. É preciso admitir que há livros que são extremamente difíceis, mas o leitor não pode desistir da leitura. Se o leitor não é um especialista na área, esta dificuldade é previsível e pode ser contornada. A regra, para Adler (2010), ao se deparar com um livro difícil, é ler até o final sem interrupções e sem tentar entender as partes que parecem incompreensíveis. O leitor deve se apegar aos

parágrafos e trechos que compreendeu e ignorar o que não entendeu. É melhor entender metade ou menos de um livro do que não entender nada. A mínima compreensão desta primeira leitura fará uma grande diferença na próxima investida de leitura. É uma ação totalmente contrária àquela que a maioria das pessoas aprendeu e pratica no decorrer de uma leitura:

A maioria das pessoas é ensinada a prestar atenção às coisas que não entende. Somos ensinados a consultar o dicionário caso topemos com uma palavra difícil. Somos ensinados a pesquisar em enciclopédias e demais obras de referência quando topamos com alusões e conceitos que não compreendemos. Somos ensinados a consultar notas de rodapé, comentários acadêmicos e demais fontes secundárias em caso de necessidade. Mas quando essas coisas são feitas prematuramente, elas não só não ajudam como atrapalham a leitura (ADLER, 2010, 56).

A leitura da obra completa é fundamental para a compreensão de sua totalidade. É aconselhável discutir as primeiras impressões, só então o leitor estará preparado para fazer um estudo pormenorizado, caso o livro valha a pena.

Em suma, a leitura inspeccional deve ser rápida seguindo a ideia de “extrair o máximo possível de um livro em um tempo limitado” (ADLER, 2010, p. 57). Nesse ponto, os cursos ou um treinamento para realizar uma leitura rápida e dinâmica podem ser úteis, embora Adler (2010) chama a atenção para o fato de que é melhor aprender a controlar e utilizar as diversas velocidades conforme o texto exige, pois a leitura não é apenas decodificação, mas também exige níveis de compreensão. “Nenhum livro deve ser lido mais lentamente do que merece, e nenhum livro deve ser lido mais rapidamente do que seu aproveitamento e compreensão exigirem” (ADLER, 2010, p. 61).

Para finalizar a etapa averiguativa, um leitor exigente, que pretende investir tempo na leitura analítica do livro inspeccionado, deve ser capaz de responder as seguintes questões: A) O livro fala sobre o quê? B) O que exatamente está sendo dito e como? C) O livro é verdadeiro, em todo ou em parte? D) E daí? (o livro traz novas informações, conhecimento e uma mensagem?). As perguntas podem ser respondidas ao longo da própria leitura inspeccional. O hábito e a habilidade em respondê-las com precisão consistem no

aperfeiçoamento de um leitor exigente. Adler (2010) aconselha o leitor a fazer anotações nesse sentido, preferencialmente no próprio livro (se este for seu). Vale sublinhar os trechos principais, traçar linhas verticais nas margens para destacar parágrafos, inserir números ou tópicos (conforme a estrutura do texto), anotar páginas que se relacionam ou usar siglas temáticas; circular palavras-chave ou frases, escrever nas margens, etc. A leitura inspeccional se limita em fazer anotações estruturais enquanto que a leitura analítica e sintópica partem para as notas conceituais. Todas essas atividades e esforços são aprimorados por meio do hábito, ou seja, é preciso praticar a leitura. Só assim as técnicas ficarão cada vez mais automatizadas e naturais na leitura.

3. Leitura Analítica

A obra de Mortimer Adler se concentra nas descrições teórico-práticas da leitura analítica. Neste artigo só será possível ressaltar alguns pontos. Primeiramente, as regras de análise podem ser ou não aplicadas a um livro conforme sua especificidade, ou seja, um livro de poesia, poemas épicos, uma tragédia, um romance, um livro de filosofia, história, religião ou um texto expositivo, etc. Sendo assim, a regra número um é classificar o livro que está lendo o quanto antes possível. Em seguida, atenção sobre o título e seu significado. Nesta fase, o leitor deverá também identificar se o livro é teórico ou prático; o teórico ensina o que é a coisa, enquanto que o livro prático mostra como fazer a coisa.

A segunda regra é expressar a unidade do livro em uma frase ou parágrafo. O objetivo é captar a estrutura interna do texto, ou seja, o seu esqueleto. A terceira é expor as partes principais da obra e mostrar como elas se relacionam entre si e com o todo formando uma unidade. Isto poderá ser feito no formato de um esquema ou texto resumo. Em seguida o leitor deverá delinear a obra, mostrar como o autor estabelece as conexões e as relações dentro do texto. Neste momento, passa-se a explicitar a argumentação e exemplificações.

A quarta regra é descobrir quais foram os problemas do autor. Qual o conjunto de perguntas que motivaram a escrita. Essas quatro regras aplicadas consistem no primeiro estágio da leitura analítica. O primeiro estágio pressupõe a segunda leitura integral da obra, agora com mais cuidado e objetividade.

O segundo estágio da leitura analítica centra-se na interpretação do sentido do texto. Corresponde à pergunta: o que está sendo realmente dito e como? É preciso chegar a um acordo como o autor. Encontrar um direcionamento seguro. A tarefa aqui é interpretar as palavras-chave fornecidas pelo autor; encontrar as frases principais do livro, captando suas proposições; entender os argumentos formulados pelo autor; e a partir das problemáticas estabelecidas, verifique se o autor conseguiu resolvê-las ou fracassou em sua investida.

O terceiro e último estágio da leitura analítica é o verdadeiro diálogo com o autor. Até o momento, apenas o autor “falou”. Agora é a vez do leitor impor sua fala e dar a palavra final. Para isto é preciso ter aprendido algo e ter respaldo para criticar e emitir seu julgamento (ou suspendê-lo). Adler (2010) então fornece ao leitor preceitos da etiqueta intelectual, como por exemplo: não criticar até que tenha completado o delineamento e a interpretação do livro; nunca diga concordo, discordo ou suspenda o julgamento antes de dizer “entendi”; não discordar de maneira competitiva; demonstre que reconhece a diferença entre conhecimento e opinião pessoal e apresente boas razões para sua crítica. Adler (2010) também ensina sobre os critérios para o exercício da crítica, nos casos de discórdia, como por exemplo: mostrar onde o autor está desinformado; onde está mal informado; onde o autor foi ilógico e onde a análise ou explicação está incompleta. Este último estágio responde às questões se o livro é verdadeiro e quais os conhecimentos oferecidos.

Na explicação da leitura analítica, o autor explicita as formas de utilização de materiais de apoio como dicionários, enciclopédias, resumos, comentários, obras de referência etc.

Tendo como base os três estágios de leitura analítica, Adler especifica os modos de leitura para cada tipo de texto, diferenciando-os em livros práticos e teóricos, literários e não-literários. Assim, dedica boa parte da obra em instruções sobre como ler um livro de literatura imaginativa, narrações, peças de teatro e poemas épicos e líricos; livros de história, biografias, autobiografias, livros de atualidades, ciências, matemática, livros científicos clássicos; livros de filosofia, moderna e tradicional; teologia, livros canônicos e ciências sociais. Mortimer Adler dedica mais de 250 páginas do seu livro em explicações acerca da leitura analítica, tornando o livro num verdadeiro manual prático sobre

leitura, totalmente passível de ser compreendido e sistematizado por professores e aplicado em sala de aula.

4. Leitura Sintópica

Leitura sintópica significa uma leitura simultânea de dois ou mais livros sobre o mesmo assunto. Este nível é considerado como o fim último da leitura, o momento mais recompensador da leitura. Para realizar a leitura sintópica é preciso primeiramente delimitar um projeto de leitura, ou seja, escolher um tema e determinar as motivações e problemáticas que o envolvem. Na prática, ler sintopicamente tem início na leitura inspeccional. Esta é imprescindível para a seleção das obras que serão lidas e estudadas. A leitura superficial de vários livros sobre o mesmo assunto dará ao leitor uma visão muito mais ampla e totalizante, auxiliando-o na escolha das obras que realmente merecem seu tempo.

Segundo Adler (2010), após a inspeção e seleção de obras relevantes para responder ao assunto proposto pelo leitor, este poderá iniciar a leitura sintópica. Ressalta-se, aqui, que a leitura analítica se aplica apenas ao estudo de um livro: a prioridade neste caso é compreender o autor e sua obra. Já a leitura sintópica inverte esta lógica uma vez que seu objetivo é resolver um problema buscando as respostas em um conjunto de autores. A tarefa do leitor não é estudar um livro, mas descobrir como aquele livro pode ser útil ao seu projeto de leitura. Diferentemente da leitura analítica, aqui as necessidades do leitor é que deverão ser atendidas.

Deste modo, o primeiro passo é encontrar as passagens relevantes. O leitor deverá marcar aquilo que lhe interessa. O segundo passo é fazer os autores dos livros chegarem a um acordo com o leitor. Os textos deverão lhe servir, então são os autores que devem fazer o pacto com você (e não o contrário, como é na leitura analítica). Na prática, cabe ao leitor estabelecer os parâmetros e os termos que serão utilizados, fazendo com os autores concordem (ou não) com sua terminologia. Como afirma Adler (2010, p. 322) a ideia é “forçar um autor a usar suas palavras, em vez de você usar as dele”. É por isso que a leitura sintópica é considerada a leitura mais ativa de todo processo.

O terceiro passo é esclarecer as questões norteadoras. Paralelamente à leitura analítica que irá buscar entender as proposições do autor, na leitura sintópica é o leitor quem irá

estabelecer e esclarecer o conjunto de proposições. O leitor terá de elaborar uma série de questões as quais os autores dos livros selecionados deverão responder, esclarecendo, assim, a problemática do seu projeto temático. Como os autores irão divergir nas respostas (talvez alguns sequer as respondam), dá-se início ao quarto passo: definir as divergências. O leitor terá o trabalho de identificar as divergências e analisar a proximidade ou contrariedade entre as diferentes concepções e visões do assunto expressas pelos autores. Quando as divergências partirem de princípios da natureza, então pode haver controvérsia. O leitor deverá então discriminar e organizar a discussão.

O quinto e último passo é analisar a discussão e ordená-la de tal forma que a sequência de perguntas indique um novo caminho, uma nova dimensão do problema, podendo, conseqüentemente, gerar uma nova pesquisa sobre o assunto. A busca da verdade não está na formulação de uma resposta, mas na própria discussão ordenada.

O grande mérito de alcançar a leitura sintópica é a oportunidade de produzir, divulgar ou publicar um trabalho inédito, um texto original que só foi possível graças ao esforço, dedicação e motivação de um leitor exigente. A realização da leitura sintópica contribui diretamente para o avanço intelectual de uma sociedade.

Referenciais teóricos de Adler

A ideia prática concebida por Adler (2010) é inspirada nos discursos de quatro autores clássicos: Santo Agostinho (354-430), com o livro *Da Religião Cristã*, que descreveu práticas sobre leitura e interpretação exegética; Hugo de São Vitor (1096-1141) que escreveu o livro *Didascálicon: da Arte de Ler*, onde promoveu as três regras necessárias para a literatura: saber o que se deve ler, a ordem da leitura e como ela deve ser feita. Dante Alighieri (1265-1321), no seu livro *Convito*, determina quatro tipos de leitura: leitura literal, leitura filosófica, leitura político-social e leitura iniciática. E por fim, Sertillanges (1863-1948), um autor moderno que escreveu *A Vida Intelectual*, estabelecendo modalidades para a leitura: para formação, para informação, para inspiração e para entretenimento.

Além de introduzir os níveis de leitura, como discutidos neste artigo, Mortimer Adler distingue também seis principais modalidades

de texto conforme sua estrutura, linguagem e objetivo. São eles: a poesia, teatro, prosa, história, ciência e filosofia. A correlação de gêneros e níveis de leitura demonstram didaticamente a contribuição de Agostinho, que diferencia os gêneros ficcionais e não-ficcionais; Hugo de São Vitor que vislumbra sobre as questões de técnica e postura diante da leitura; Dante no que diz respeito a profundidade dos textos; e Sertillanges com um modelo mais moral e objetivo. Adler classificou os gêneros em Imaginativos (ficção) – poesia, teatro e prosa, e Expositivos (não-ficção) – história, ciência e filosofia.

Para finalizar, Adler (2010) lista em ordem cronológica os principais clássicos da literatura ocidental, os livros mais influentes da história da humanidade desde a literatura, filosofia, matemática entre outros, como indicação de leitura a todo àquele que se propor a aprender algo com os livros e seus autores.

Conclusão

Apenas recentemente é que as teorias e propostas educacionais de Mortimer Adler estão circulando em alguns meios alternativos. Sua discussão e aplicação não alcançaram os meios acadêmicos de forma significativa (e talvez mínima) e, por isso, este artigo faz-se necessário como um apontamento a uma metodologia ímpar nas escolas brasileiras.

Adler, enquanto educador, filósofo e teórico da educação, revelou grande preocupação com a situação educacional norte-americana na década de 1970, principalmente devido ao grande número de estudantes universitários que passaram a procurar os cursos de leitura, pois demonstravam índices baixíssimos nas habilidades de interpretação e compreensão de textos. Hoje a questão do analfabetismo funcional é detectada em todo o mundo, no Brasil, os índices são alarmantes.

A leitura é a grande chave do conhecimento – é a partir da capacidade humana de interpretar e ressignificar o mundo que a linguagem verbal ganha todo seu valor. É obrigação de todo indivíduo garantir o acesso a todos desta incrível ferramenta de democratização. Contudo, não adianta ter uma ferramenta nas mãos sem saber como e onde usá-la. É nesse sentido que Adler nos oferece com entusiasmo

um manual totalmente prático e lógico sobre como potencializar o poder da leitura para aquisição e produção do conhecimento.

Referências

ADLER, Mortimer Jerome. *A Proposta Paideia*. Trad. De Marília Lohmann Couri. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.

ADLER, Mortimer J. & DOREN, Charles Van. *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente*. Trad. Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmera. Coleção Educação Clássica. São Paulo: É Realizações, 2010.

RETRATOS DE LEITURA no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. *INAF BRASIL 2018*. Resultados Preliminares. Ação educativa; Instituto Paulo Montenegro e Ação Social do IBOPE. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>> Acesso agosto 2019.

15. ARTICULAÇÃO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS NO ÂMBITO DO PARFOR

Odilon Luiz Poli
Suzi Laura da Cunha
Teresa Machado da Silva Dill

“A tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo novo” (PAULO FREIRE, 1992, [s.p.]).

Introdução

O presente texto tem por objetivo de socializar experiências decorrentes das atividades promovidas pelos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na articulação entre Educação Superior e Educação Básica, na busca de caminhos para responder aos desafios enfrentados tanto no âmbito da Educação Básica, quanto da formação inicial e continuada de professores, processos que acontecem por meio da articulação entre universidade e escolas.

Assim, as experiências aqui relatadas foram construídas em sintonia com as orientações do PARFOR/CAPES, o qual, por definição, constitui-se como um espaço de formação, que tem como finalidade promover a melhoria da qualidade da Educação Básica e expandir a oferta de cursos de licenciatura. A sua coordenação nacional, desde sua implantação, tem alertado que as experiências do professor/aluno se constituem num campo de possibilidades para desvendar as causas dos problemas que originam a má qualidade da Educação Básica. As ações apoiadas e orientadas pelo PARFOR permitem, assim, conhecer, compreender, problematizar e buscar soluções para os problemas presentes no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem da Educação Básica.

O texto, assim, aborda os procedimentos teóricos e metodológicos que configuraram a produção de experiências/ações na tentativa de responder às demandas percebidas no cotidiano da

Educação Básica, bem como, nos espaços da formação inicial e continuada de professores, tendo como foco a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

A identidade do professor/aluno do PARFOR como ponto de partida para a articulação entre universidade e escola

As atividades voltadas à articulação entre Educação Superior e Educação Básica, no âmbito do PARFOR da Unochapecó, tiveram como ponto de partida a realização de um diagnóstico exploratório em 2013, com alunos/professores inscritos nos cursos do Parfor em História, Ciências da Religião, Educação Especial e Ciências Sociais, total de 65 estudantes. O objetivo do diagnóstico exploratório foi coletar dados iniciais, visando apreender algumas categorias empíricas que pudessem desvendar a identidade dos estudantes do PARFOR no exercício da docência na Educação Básica.

O diagnóstico trouxe questões que apontam para um grande mal-estar presente no cotidiano das escolas, repleto de denúncias e críticas sobre vários pontos que envolvem a prática docente na Educação Básica nas escolas públicas. Foram apontados diversos problemas. De um lado, ficaram evidentes questões relativas aos problemas antigos e atuais da Educação Básica, tais como: críticas às políticas públicas educacionais, a falta de valorização da carreira docente, o desinteresse dos alunos, o mal-estar docente (problemas de saúde, condições de trabalho precárias, formação inicial e continuada precárias, falta de motivação, problemas na relação professor-aluno, dentre outros).

A partir da análise dos dados levantados, realizada pelas coordenações de curso, professores e coordenação institucional do PARFOR, considerou-se necessário constituir um Grupo de Trabalho¹

¹ Integrantes do Grupo de Trabalho: Professora Locenir Moura – representante das Secretarias Municipais de Educação que compreendem a AMOSC; professora Maria Cripa e professora Silvana Carlesso – representantes das Instituições de Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Município de Chapecó; professora Rosa Cristina Balsan – representante da Rede Municipal de educação do Município de Chapecó; professor Odilon Luiz Poli e professora Suzi Laura da Cunha – representantes dos professores dos Cursos do PARFOR; professor Gilberto Oliari – representante dos estudantes dos Cursos do PARFOR; professor Maurício Roberto da Silva – representante do Mestrado em Educação; professora Teresa Machado da Silva Dill – Coordenadora Institucional do PARFOR.

com representantes da Gerência Regional de Educação, encarregada da gestão da rede estadual de Educação Básica, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SC), responsável pela gestão da rede municipal de Educação Básica, representante do setor de educação da Associação de Municípios do Oeste Catarinense (AMOSC²), representantes dos cursos de licenciatura vinculados ao PARFOR, bem como, representantes do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó. Em suas atividades, o Grupo tomou como princípio político-pedagógico constituir um espaço compartilhado e permanente de produção teórico-metodológica, voltado à análise da realidade da educação regional e à proposição de alternativas aos desafios enfrentados tanto nas práticas escolares da Educação Básica, quanto na formação inicial e continuada de professores.

As evidências empíricas reveladas no diagnóstico constituíram-se em objetos de pesquisa e reflexão, tomados como pontos de partida para a realização de atividades de investigação e/ou de intervenção junto às diferentes instâncias participantes. Dessas atividades resultaram tanto produções acadêmicas, publicadas em periódicos, livros e anais de congressos científicos, decisões pedagógicas implementadas no âmbito dos cursos de licenciatura participantes, quanto projetos de formação continuada de professores desenvolvidos junto aos municípios vinculados à AMOSC.

O que se pôde observar, a partir das problemáticas apontadas pelos alunos/professores, é que as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano de atuação na Educação Básica não são questões novas, mas sim problemas que tem raízes históricas e que, mesmo merecendo, ao longo do tempo, atenção de pesquisadores, ainda estão presentes na “ordem do dia” do cotidiano de professores, devendo, portanto, ser compreendidos e enfrentados mediante intervenções concretas, deliberadamente definidas, à luz da autorreflexão.

Nessa perspectiva, o livro de Gentili e Alencar (2001), *Educar na esperança em tempos de desencanto*, serviu como uma das bases para contextualizar e repensar o futuro da escola. A expressão “educar na esperança” indica um retrato contundente sobre os efeitos e problemas produzidos pelas políticas neoliberais. Conforme os

² Essa instituição congrega, em associação, 21 municípios situados no oeste catarinense, nas proximidades do município de Chapecó.

autores, o cenário herdado pelas referidas políticas foi de certa forma, responsável pelo desencanto e desistência da educação por parte de muitos professores. As críticas apontadas pelos autores e a autorreflexão do grupo de trabalho contribuíram para a construção de práticas educacionais emancipadoras, ou seja, experiências carregadas de esperança, de ressignificação do cotidiano escolar, de luta e de utopia. Com efeito, Gentili e Alencar (2001) olham para o futuro, procurando entender o presente, o que contribuiu para compreensão das condições objetivas da Educação Básica, seus problemas e suas superações.

Com base nos dados do diagnóstico, realizou-se uma atividade de pesquisa que tomou como abordagem metodológica a coleta de “histórias de vida com narrativas de experiências” de professores/alunos do PARFOR/Unochapecó e de velhos professores, cuja experiência permanece na lembrança das escolas, mesmo após a sua aposentadoria, como exemplos de comprometimento, sabedoria e dedicação à ação educativa. Os objetivos desta pesquisa foram assim definidos: a) Recuperar e problematizar as memórias dos professores/alunos dos cursos do PARFOR da Unochapecó e dos professores do passado, com vistas a provocar a autorreflexão sobre a realidade da Educação Básica, bem como, sobre as possibilidades de sua ressignificação; b) Construir, a partir das narrativas dos sujeitos, elementos teórico-metodológicos que possam servir como referência para os processos de formação inicial (nas universidades) e em formação continuada, tendo como horizontes político-pedagógicos as possibilidades de superação dos problemas enfrentados no presente, no cotidiano da Educação Básica.

Para guiar a investigação, formulou-se a seguinte pergunta da pesquisa: o que dizem as histórias de vida de professores/alunos do PARFOR/Unochapecó e de professores do passado sobre os problemas vivenciados no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica de Chapecó e região, bem como, sobre as possibilidades de sua ressignificação e superação?

Essa pergunta central foi desdobrada, didaticamente, nas seguintes questões de pesquisa:

a) Quais os episódios, eventos e situações trazidos à tona nas narrativas dos sujeitos, sobre os principais problemas enfrentados no

cotidiano da Educação Básica, assim como sobre as experiências mais significativas na perspectiva de sua superação?

b) Quais as principais aproximações e diferenças entre os problemas enfrentados no cotidiano da Educação Básica presente e no passado?

c) Como se caracterizam as experiências de ensino-aprendizagem, vivenciadas no cotidiano da Educação Básica, identificadas pelos entrevistados como “experiências significativas”? Em que medida elas podem ser consideradas referências na construção de alternativas aos problemas enfrentados?

d) Quais os limites e possibilidades de difusão dessas experiências às escolas de toda a rede pública de ensino de Chapecó e região no curto, médio e longos prazos?

e) Em que medida tais experiências podem contribuir para a proposição de políticas públicas para a educação?

f) Quais os pontos de convergência e de divergência dos professores e professoras do passado e do presente sobre os problemas enfrentados e sobre as possibilidades de sua ressignificação e superação?

A realização da pesquisa possibilitou a reflexão sobre cotidiano escolar à luz das experiências do passado, do presente e sua projeção para o “futuro do presente” da educação, considerando seus movimentos e dinâmicas, localizando as raízes do presente no solo do passado e vice-versa (HOBBSAWM, 2006). Com base em Hobsbawm (2006), percebe-se que é preciso narrar sobre o passado, pois nele são criadas as condições imaginárias e concretas para a definição e redefinição de projetos políticos, econômicos, educacionais e sociais para o presente e para o devir. Nesses termos, “a narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos” (BOSI, 2003, p. 66).

É preciso salientar que os pressupostos teórico-metodológicos que validam as histórias de vida seguem os mesmos caminhos dos demais procedimentos de coleta (entrevistas e observação participante) e análise dos dados da pesquisa qualitativa. Todos esses procedimentos e alternativas metodológicas requerem “uma consciência reflexiva que abrange investigadores e interlocutores na

construção de um pré-texto inserido num contexto social mais amplo e mais complexo” (MINAYO, 2010, p. 161).

Em continuidade ao processo de investigação/reflexão, ao lado das entrevistas, buscou-se resgatar as fotografias do passado e do presente, cujo conteúdo contribuiu para a reconstrução das imagens, buscando propiciar processos de lembrança do passado de situações, eventos e episódios relativos direta e indiretamente ao conteúdo das narrativas. Do mesmo modo, as fotografias do presente complementaram as entrevistas, oferecendo elementos visuais sobre a realidade, contribuindo com a possível ressignificação e superação dos problemas da Educação Básica, com suas experiências significativas. A ideia foi recuperar as fotografias do passado, associando-as às entrevistas, de forma complementar, buscando nestas uma visão mais efetiva da realidade, isto é, daquilo que as narrativas não deram conta de apreensão. Vale salientar que a imagem fotográfica não permite estabelecer relações de tempo e espaço. É um momento congelado no tempo, e consiste numa visão parcial e particular do objeto retratado. Por esse motivo, no seu tratamento, o pesquisador deve recorrer a um conhecimento profundo do tema em debate, obtido por intermédio da bibliografia e da documentação disponíveis e das narrativas dos entrevistados.

Nesta linha de raciocínio, recuperar lembranças é fazer história, como forma de produzir conhecimento, valorizando as experiências de vida dos sujeitos; é também recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam. Assim, o presente pode ser construído enquanto projeto educativo emancipatório, na busca da recuperação da capacidade de indignação e resistência.

Nessa perspectiva, a pesquisa revelou que, no bojo desse emaranhado de problemas e precarizações, há um grande número de educadores que, a despeito de tantas limitações, tem algo de novo a dizer e a propor, por meio de suas “experiências significativas”. Essas experiências, produzidas nas escolas, revelam a existência de uma significativa disposição para a ressignificação, resistência e utopia. São práticas que não se referem apenas a novas metodologias de ensino, mas também experiências de caráter transformador da realidade mais abrangente, que podem servir de referência para os outros colegas, na sua busca pelas mudanças necessárias nas práticas educativas da atualidade.

No âmbito da pesquisa em tela, foram consideradas experiências significativas atividades relativas a novas metodologias de ensino, desenvolvidas em aulas e oficinas nas escolas; projetos político-pedagógicos alternativos, que apresentam resistências às determinações oficiais; diferentes posicionamentos frente às metodologias de ensino, movimentos e manifestações em prol de uma educação de qualidade, projetos desenvolvidos a partir de temas transversais, dentre outras.

Tais experiências indicam que é possível superar o mero “denuncismo” e as lamentações e que, em meio ao desencanto e aos conflitos, é possível desenvolver a esperança em prol de outro projeto de sociedade, de modo a garantir a construção efetiva de uma política de Estado da Educação.

Isso indica que não pode haver espaço escolar desconectado dos conflitos, das efervescências, “dessa encruzilhada originalíssima da humanidade. A libertação, que acontece nas ruas, escolas, oficinas, palcos e escritórios, também se faz em rede” (GENTILI; ALENCAR, 2001, [s.p.]). O processo de libertação é possível quando se conhece, se compreende e se reconhecem as estruturas onde a experiência está inserida para superá-las.

Ficou evidente também que as pessoas vivem sua experiência integralmente como ideias, necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razão e desejos, como sujeitos sociais que improvisam, forjam saídas, resistindo, se submetendo, vivendo, enfim, numa relação contraditória, o que faz conceber essa experiência como luta política. Dessa forma, constatou-se que as experiências significativas podem oferecer indicativos e alternativas de superação aos problemas e mazelas nos ambientes das escolas, embora nem todas possam conter uma radicalidade política e transformação social, no sentido de uma luta por uma “Educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

Com essas histórias de vida e narrativas de experiências, a proposta não foi apenas em levantar os problemas da Educação Básica, mas, simultaneamente, à evocação destes, buscar colher nas narrativas as propostas, ideias, caminhos de resignificação e superação dos problemas educacionais, com base nas “experiências significativas” forjadas na vida cotidiana escolar. A intenção não foi, ao fim e ao cabo, ter uma lista de “sugestões mágicas” para resolver os

problemas da Educação Básica, mas transformar os resultados e “achados” das histórias de vida em força político-pedagógica para subsidiar os processos de formação inicial e continuada, e as políticas educacionais que defendem a dignidade e qualidade da Educação Pública brasileira. Em suma, a pesquisa foi um passo no sentido de ir além dos meandros das “lamúrias” e denúncias, em direção à busca concreta de possibilidades de mudança de curto, médio e longo prazos. Isso implicou em problematizar limites e possibilidades, presentes nas narrativas dos sujeitos, com vistas a fortalecer a autoestima, identidade e compromisso político dos professores, oportunizando momentos de formação crítica e criativa, em suma, de pesquisa e ação concreta na realidade.

Seguindo a perspectiva político-pedagógica definida no âmbito do grupo de trabalho, as atividades desenvolvidas não se limitaram à realização de pesquisas de caracterização dessa realidade. Buscou também a realização de outros estudos e intervenções voltadas a interagir com essa realidade, suscitando avanços na prática pedagógica das escolas e educadores envolvidos, por meio de atividades diversas.

Em primeiro lugar, a partir do diagnóstico e da pesquisa realizada e da análise dos dados obtidos, o Grupo de Trabalho, juntamente com estudantes e professores dos cursos do PARFOR, encaminharam a realização de outras atividades de investigação e articulação entre universidade e escolas de Educação Básica, por meio das quais foi possível a publicação de quatro livros. Em primeiro lugar, o livro *Borboletas em Revoada*, que trata do tema da diversidade. Em segundo lugar, o livro *Experiências Significativas: relatos que fazem a diferença na Educação Básica*, o qual apresenta um conjunto de experiências significativas com professores e estudantes da Educação Básica, socializadas pelas próprias escolas em evento de articulação promovido no espaço da universidade. Em terceiro lugar, o livro *Física na Escola: atividades experimentais e interdisciplinares*. Este livro foi construído a partir de atividades interdisciplinares desenvolvidos pelos estudantes e professores do curso em licenciatura em Física. Por fim, o livro *Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências docentes*, o qual traz a público as histórias de vida dos professores antigos e dos professores/alunos que atuam

simultaneamente nos cursos do PARFOR da Unochapecó e nas escolas das redes públicas de educação que participaram da pesquisa.

Além disso, outra estratégia definida foi a realização de processos de formação continuada de professores, voltados a promover a articulação entre teoria e prática, bem como, entre ensino e pesquisa, em sintonia com as próprias orientações definidas para os cursos do PARFOR. Para facilitar a compreensão dos princípios definidos para essas atividades formativas, apresentamos a seguir alguns aspectos teóricos à compreensão da formação continuada de professores.

Alguns elementos sobre a formação continuada de professores

Os espaços que discutem, estudam e publicam questões relativas aos desafios da educação revelam que os professores enfrentam situações com características únicas e, para isso, exigem respostas únicas (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como espaço passível de estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo. O autor afirma, ainda, que a formação requer um investimento pessoal nos projetos de vida, “pois nada é mais gratificante do que aprender aquilo que realmente faz *sentido no quadro das histórias de vida*” (Nóvoa, 1995, p. 25, grifo no original).

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente, em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, ou seja, a ideia da atualização constante em função das mudanças no conhecimento e no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

Larrosa (2002, p. 23) afirma, ainda, que a formação precisa, necessariamente, se constituir como uma experiência que toca o sentido dos professores. A experiência não se constitui somente como algo que nos acontece, mas sim aquilo que fazemos com aquilo que nos acontece. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Segundo Saviani (2000), é preciso salientar que a teoria é necessária, não somente para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, mas, principalmente, como um instrumento de análise da própria prática. Sem uma formação teórica

constante e consistente, fica difícil compreender as questões que norteiam a vida escolar. Para esse autor, essa formação só é possível tendo a escola como espaço de reflexão, pois, desta forma, é possível articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores (Saviani, 2000). É no cotidiano da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um grupo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática.

O educador Paulo Freire propunha utilizar a educação para melhorar o mundo. “Na perspectiva freireana, o objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais precisam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento” (GADOTTI, 2007, p. 26). Portanto:

Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita. O ‘método Paulo Freire’ é um excelente exemplo disso: não faz sentido separar o seu método de uma visão de mundo (GADOTTI, 2007, [s.p.]).

Segundo Freire (1983), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, por intermédio do movimento permanente de ser mais. Em outro momento, o autor afirma que essa inconclusão ou esse inacabamento é próprio da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50). E é essa percepção do inacabamento do ser humano que nos permite a esperança de transformação.

É nessa perspectiva que Freire (2015) afirma que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, de modo a atingir a curiosidade epistemológica, que exige rigorosidade metodológica. Segundo ele:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. 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 (FREIRE, 2015, p. 40).

Portanto, para Freire, assim como para outros autores, como Tardif (2002), a formação de professores deve ser tratada de forma abrangente e se constituir como um processo continuado e permanente, sem concebê-la em momentos separados e específicos, como formação inicial, formação em serviço e formação continuada. É preciso mudar a concepção de formação, sair da ideia de formação pontual com temáticas específicas para a elaboração de processos de formação que de fato instigue a reflexão da prática, apontando para a transformação do modelo tradicional de ensinar e aprender (FREIRE, 1992).

A experiência de formação continuada de professores no âmbito do PARFOR da Unochapecó

A partir desse entendimento da formação continuada, o primeiro semestre de 2014, paralelamente às atividades de pesquisa acima descritas, foi dedicado à discussão dos princípios que deveriam orientar as relações da universidade com a Educação Básica, de modo que tanto as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura, quanto as práticas dos professores atuantes nas escolas de Educação Básica fossem oxigenadas por atividades de estudo e reflexão compartilhada, a serem desenvolvidas por meio de um processo de articulação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de um programa de formação continuada de professores que fosse acessível, além dos professores matriculados nos cursos do PARFOR, aos demais professores atuantes nas escolas de Educação Básica, de modo a efetivar a articulação entre essas duas realidades.

Para esse intento, optou-se pela retomada e ressignificação de um programa já existente na Universidade, voltado à articulação dos cursos de licenciatura com as escolas de Educação Básica, intitulado “Programa Universidade Escola para a Formação Docente”. O referido programa atua, desde 2005, na interface universidade-escolas, especificamente, no que se refere à gestão dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura.

A partir dos estudos e reflexões realizadas no âmbito do PARFOR, uma nova frente de trabalho foi incorporada ao programa, voltada à formação continuada de professores com o foco proporcionar

condições para a construção de soluções fundamentadas para problemas concretos enfrentados no dia a dia do trabalho dos educadores participantes.

Desse modo, o objetivo geral para esse trabalho de formação continuada, realizado na interface entre os cursos de graduação e as escolas de Educação Básica, foi assim definido: definir, de modo fundamentado, ações a serem desenvolvidas e implementadas pelos educadores participantes, no seu cotidiano de trabalho, em relação ao planejamento e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, bem como, em relação aos principais problemas por eles enfrentados em sua prática pedagógica.

Alguns objetivos específicos também foram definidos, com foco no contexto em tela, a saber: buscar subsídios teórico-metodológicos para o planejamento e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento, em vista da ampliação da aprendizagem dos estudantes das escolas participantes; identificar e caracterizar situações de não aprendizagem que estejam ocorrendo no cotidiano das escolas participantes; caracterizar o modo como os professores vem percebendo e enfrentando as situações de não aprendizagem no seu cotidiano; elaborar um diagnóstico da realidade vivenciada por esses educadores que atuam na Educação Básica, mediante identificação e caracterização dos principais problemas enfrentados pelos educadores participantes em seu cotidiano de trabalho; buscar subsídios teórico-metodológicos para a construção de soluções pedagógicas e administrativas, relativas a cada problema identificado, a serem implementadas no âmbito das escolas participantes.

A realização desses processos de formação continuada foi viabilizada por meio de convênios celebrados pela Unochapecó com 19 municípios integrantes da AMOSC, com interveniência desta. Envolveu a participação de um total de 517 educadores, dentre professores, profissionais ligados à gestão das escolas e das secretarias municipais de Educação, além dos próprios secretários de educação dos 19 municípios participantes. Para viabilizar a organização e facilitar a participação efetiva dos educadores, os participantes foram organizados em quatro polos, estrategicamente distribuídos,

considerando a localização e o número de participantes por turma.³ A gestão do processo foi realizada conjuntamente entre uma equipe de professores da Unochapecó e o colegiado dos secretários municipais de Educação da AMOSC.

Partindo das pistas fornecidas por Nóvoa (1995), para os professores, por enfrentarem cotidianamente situações com características únicas, que exigem respostas também únicas, elaboradas para cada situação específica, o trabalho de formação continuada foi concebido de modo a estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo. Desse modo, a metodologia de trabalho foi definida em três momentos, tendo como ponto de partida (primeiro momento) a realidade cotidiana da Educação Básica, caracterizada a partir da consulta aos educadores envolvidos, a respeito de sua percepção sobre essa realidade e sobre os principais problemas e desafios por eles enfrentados no seu cotidiano de trabalho. Esse levantamento foi realizado, entre os meses de fevereiro e março de 2015, por meio de um questionário, com questões abertas e fechadas, o qual buscou captar o olhar dos professores e dos gestores educacionais sobre sua profissão, sobre sua prática e sobre os problemas, perspectivas e desafios do exercício profissional no contexto da educação básica. No total, retornaram 421 questionários.

Como resultado, três problemas foram indicados pelos professores como sendo os mais significativos. Em primeiro lugar, a falta de apoio e participação das famílias no processo de educação escolar, caracterizado por fatos como: “as famílias delegam para a escola a educação dos filhos; os pais perderam a autoridade sobre os filhos; desestruturação familiar; famílias sem tempo para o diálogo e o acompanhamento dos filhos; os estudantes que apresentam dificuldades são justamente os que não têm acompanhamento dos pais e os estudantes que se destacam são aqueles que os pais mais acompanham”, dentre outros.

Em segundo lugar, o destaque foi o desinteresse e desmotivação dos alunos, caracterizado por fatos como: “outras coisas atraem mais que a escola e os estudos; dificuldade de competir com outras mídias; falta de concentração dos alunos; déficit de atenção e hiperatividade; pouco comprometimento dos estudantes com sua aprendizagem;

³ Os municípios-sede dos polos de formação continuada foram Pinhalzinho, Quilombo, Coronel Freitas (depois Cordilheira Alta) e São Carlos, em Santa Catarina.

faltam sonhos e ambições nos alunos, que parecem acomodados com a sua situação”, dentre outros.

Em terceiro lugar foi destacada a indisciplina e a falta de limites, caracterizada por fatos como: “falta de respeito; perda de valores (respeito, tolerância...); problemas psicológicos e comportamentais; desorganização; perda de autoridade por parte do professor; insegurança sobre como agir frente à indisciplina”, dentre outros.

A partir desse levantamento, o segundo momento do trabalho focou-se na busca de elucidação dessa realidade pelos próprios participantes, por meio de atividades de estudo, individuais e coletivas, realizados de modo presencial e também não presencial.

No seu conjunto, as atividades de formação continuada foram organizadas de modo a possibilitar momentos de estudo, reflexão e elaboração, em que os próprios professores participantes foram os principais protagonistas do processo. Ou seja, o próprio grupo foi instigado a se organizar para tomar nas mãos o processo de busca de compreensão dos problemas percebidos no seu cotidiano e na construção de respostas que possibilitassem o enfrentamento desses. A equipe de professores mediadores que, em sua quase totalidade, era constituída de professores formadores do PARFOR, atuou na organização de situações de aprendizagem, no apoio e estímulo às atividades de estudo e na organização dos momentos coletivos de trabalho.

Pela dinâmica utilizada, o estudo de cada tema iniciou com um momento em que os professores, organizados em grupos, eram convidados a manifestar-se sobre como percebiam a realidade do problema elencado, no seu cotidiano de trabalho. Foi uma oportunidade de diálogo coletivo a respeito dos temas definidos como prioritários, visto que a resposta aos questionários, que levou à sua priorização, havia sido feita de modo individual. O que se observou, nesses momentos, é que as manifestações sobre cada um dos problemas identificados foram ainda mais contundentes, revelando serem eles, de fato, fonte de angústia e sofrimento por parte dos professores.

Na sequência, o trabalho voltou-se à revisão de subsídios teóricos para a compreensão do problema em estudo, a partir da literatura existente, seja na forma de textos científicos disponíveis nos portais de periódicos eletrônicos, seja de materiais audiovisuais disponíveis

em diferentes fontes ou ainda produzidos especialmente para a atividade de formação continuada. Além das atividades de leitura e revisão de materiais audiovisuais, esses momentos foram permeados por atividades de reflexão sobre os problemas em estudo e seu significado, à luz das contribuições de diferentes ciências.

O que se observou, ao longo do processo, é que a percepção dos educadores sobre os temas foi se modificando substancialmente e, em lugar de uma atitude que tendia à culpabilização dos estudantes e suas famílias, passou-se a uma percepção crítica do problema, incluindo a percepção dos limites e possibilidades da atuação da escola e dos próprios professores frente à problemática em estudo.

Por fim, como terceiro momento da formação continuada, o trabalho culminou no retorno à prática. Ou seja, após momentos de estudo que se estendiam por um ou dois dias (conforme o tema), os professores foram desafiados a repensar suas práticas e a propor alternativas de intervenção pedagógica, a serem implementadas em suas práticas cotidianas. Além das modificações mais específicas a serem implementadas no cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento de projetos, centrados em torno dos temas em estudo, foi a forma escolhida pelos grupos para uma ação coletiva, desenvolvida de modo articulado.

Nesse sentido, merecem destaque os projetos voltados a promover a aproximação e a articulação da escola com os grupos familiares e os projetos voltados ao resgate de princípios e valores na vivência escolar, cuja descrição foge às possibilidades do presente artigo.

Os encontros presenciais por polo foram realizados durante os anos de 2015 e 2016. A carga horária de encontros presenciais, no ano de 2015, foi de 40 horas por polo. Além disso, complementarmente, nesse mesmo ano foi desenvolvido o Curso de Extensão sobre a Base Legal que Orienta o Fazer Pedagógico, o qual envolveu oitenta professores formadores e professores da Educação Básica, com total de 40 horas. Em 2016, a carga horária dos encontros presenciais por polo foi de 24 horas. Além disso, em 2016, foi constituída uma turma específica para gestores educacionais de todos os municípios, dentre os quais, secretários/as de educação, diretores/as de escola e equipes de gestão das secretarias de educação, cuja carga horária presencial

foi de 40 horas, com foco na ação dos gestores frente ao processo de transformação das práticas escolares.

Para as atividades não presenciais, foram utilizadas trilhas pedagógicas, realizadas de modo intercalado aos encontros presenciais e estruturadas de modo a possibilitar o trabalho independente e o aprofundamento da reflexão sobre a realidade. Cada trilha pedagógica, organizada em torno de questões de pesquisa, envolveu atividades de leitura, análise e produção de sínteses, as quais foram socializadas com o coletivo, por meio do uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou em momentos de trabalho coletivo, durante os encontros presenciais.

A inspiração para esse modo de procedimento, além das pistas fornecidas por Nóvoa (1995), incorpora reflexões de Saviani (2000), que considera que a teoria uma ferramenta indispensável, como um instrumento de análise da própria prática. Ou seja, a busca de uma formação teórica consistente é fundamental para a compreensão das questões que norteiam a vida escolar.

Buscou-se, assim, como sugere Saviani (2000), a transformação do cotidiano da escola por meio da proposição e concretização de novas possibilidades de ação, em direção a uma escola mais democrática.

Ou seja, buscou-se, efetivamente, transformar a concepção de formação, abandonando a ideia de uma formação pontual, desconectada da vida concreta dos sujeitos em formação e propondo a organização de processos que instigam a reflexão da prática, apontando para a sua transformação, conforme nos sugere Freire (1992, 2015).

Considerações finais

Após mais de três anos de intensa atividade crítico-investigativa, bem como, de ações de intervenção, percebe-se que tanto a universidade, quanto as escolas envolvidas experimentaram significativas mudanças em suas práticas e no seu modo de perceber/conceber a sua ação educativa. Da mesma forma, os professores formadores e professores/alunos do PARFOR, assim como os demais professores das escolas de Educação Básica envolvidas nas ações realizadas, tiveram uma oportunidade ímpar de reflexão e

análise de suas próprias práticas, a partir de um processo de rearticulação entre teoria e prática. A partir desse processo, o ambiente e as práticas formativas dos cursos de licenciatura (inclusive daqueles que não participam diretamente do PARFOR) estão sendo, gradativamente, transformadas, incorporando preocupações, percepções e práticas desenvolvidas nos processos de interação com os professores que atuam diretamente na Educação Básica.

Da mesma forma, o ambiente e as práticas das escolas de Educação Básica vêm experimentando algumas transformações a partir das ações desenvolvidas, cujo sentido e dimensionamento é objeto de outro estudo que está em andamento. O que se pode perceber, *a priori*, a partir das manifestações dos educadores, nos diferentes momentos de avaliação do processo, é que tanto os educadores, quanto a própria comunidade em geral vem percebendo sinais dessa transformação. Jornadas culturais, atividades de articulação entre escola e grupos familiares e até mesmo desfiles cívicos, passaram a retratar e a repercutir novos entendimentos e novas práticas forjadas nesses espaços compartilhados entre escolas e universidade.

Para além da formação inicial dos professores/alunos, pode-se, assim, dizer que o PARFOR/CAPES/Unochapecó produziu e vem produzindo significativos avanços nas práticas educativas no oeste catarinense, o que lhe empresta uma inquestionável legitimidade.

Referências

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GENTILI, Pablo A. A.; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

Mészáros, István. *Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Ana Inês. *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

16. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS UTILIZANDO JCLIC

Fernanda Mara Cruz

O presente trabalho é derivado dos resultados encontrados na minha dissertação de mestrado, cujo título é: “Tecnomatématica: *site* como ferramenta tecnológica para o ensino de frações no 6º ano do ensino fundamental”, a qual foi defendida em fevereiro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Ponta Grossa. A aplicação e a análise dos dados coletados foram divididas em dois momentos distintos, os resultados obtidos a partir da aplicação com professores de matemática e da aplicação com uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no interior do estado do Paraná. Desse modo, este trabalho se propôs, especificamente, a apresentar e a discutir os dados referentes a aplicação com os professores de matemática da escola. O objetivo da pesquisa foi de investigar a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino de matemática, em especial para o ensino de frações com uma turma do 6º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa se caracteriza como aplicada e qualitativa.

O ensino e a aprendizagem da Matemática

Os conhecimentos advindos da matemática se fazem presentes e necessários, frequentemente, na vida humana, desde situações mais simples como a verificação das horas e a utilização do dinheiro, até as mais complexas como resolver determinados cálculos para a construção de um prédio. Todavia, embora se verifique a existência e a importância da matemática em diversas situações, tais conteúdos são ainda considerados difíceis não só pelos alunos, mas também pelos próprios professores. Um dos principais motivos para isso consiste no distanciamento entre a realidade vivida pelos alunos e o que é ensinado na escola, que muitas vezes tende a ignorar tal fator e se

preocupar em simplesmente transmitir os conteúdos, esperando que os alunos os decorem passivamente. Cálculos menos complexos como lidar com dinheiro faz parte do cotidiano de todos, porém cálculos mais complexos que tendem a ser aplicados em situações mais específicas como a construção de um prédio, não estão presentes no dia a dia da grande maioria das pessoas.

É especialmente essa descontextualização da disciplina na vida dos alunos que contribui para o surgimento de dificuldades para a sua aprendizagem. Nas palavras de Garbini, Brendler e Campos (2011, p. 778), tal descontextualização: “[...] acaba gerando grandes atitudes negativas, bloqueios e resistências com relação a ela. Muitas pessoas nunca tiveram uma única oportunidade de perceber a aplicação da matemática no dia a dia, de vivenciar experiências matemáticas criadoras e prazerosas”.

A matemática consiste numa disciplina essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, bem como para o da sociedade, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Estado do Paraná bem destacam: “[...] aprende-se Matemática não somente por sua beleza ou pela consistência de suas teorias, mas, para que, a partir dela, o homem amplie seu conhecimento e, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 48). Nesse sentido, torna-se indispensável que as escolas encontrem alternativas consistentes para enfrentar tais dificuldades e poder possibilitar uma melhor aprendizagem da matemática. Um caminho possível é o apontado por Freire (1996) e D’Ambrosio (2010) ao argumentarem a respeito da necessidade de incluir aos ensinamentos curriculares a experiência social, associando a realidade concreta vivenciada pela comunidade às disciplinas.

Com base nessa perspectiva, trazer para a sala de aula situações cotidianas vivenciadas pelos alunos tende a proporcionar a eles momentos significativos na construção de seu conhecimento. Segundo Fonseca (2005, p. 25), “[...] a natureza do conhecimento matemático pode proporcionar experiências de significação passíveis de serem não apenas vivenciadas, mas também apreciadas pelo aprendiz”. Além disso, a prática em trazer realidades socioculturais dos envolvidos no processo de aprendizagem mostra o fortalecimento da própria prática letiva em educação matemática, de maneira que o ensino relacionado as questões sociais e culturais permitem que

aconteça ações efetivas de um processo educativo humanista e emancipatório (D'AMBROSIO, 2010; FREIRE, 1996).

Em outras palavras, quando uma disciplina complexa como a de matemática é ensinada distante da realidade dos alunos, contribui para que o estudante não seja capaz de estabelecer pontes entre as situações da vida fora da sala de aula e as de dentro dela. Lorenzato (2010, p. 53) chama a atenção para o fato de que:

Não há professor que não tenha recebido de seus alunos perguntas do tipo: “onde vou aplicar isso?”, “quando usarei isso?”, “por que tenho que estudar isso?”. A frequência com que tais questões são apresentadas pelos alunos em sala de aula mostra o clamor deles por um ensino de matemática mais prático do que aquele que tem recebido. Tal pedido é plenamente justificável, pois quem de nós se sente bem fazendo algo sem saber por que o faz? Ensinar matemática utilizando-se de suas aplicações torna a aprendizagem mais interessante e realista e, por isso mesmo, mais significativa.

Nesse sentido, Papert (1994) pondera que ensinar implica na criação de situações nas quais os alunos possam se envolver ativamente, possibilitando que eles assumam o papel de agentes na construção do seu próprio conhecimento. Assim, ao trabalhar os conteúdos de matemática de forma crítica, possibilitará que os alunos passem a visualizar a matemática presentes em suas ações, nas suas experiências fora dos muros da escola, o que provavelmente contribuirá para uma maior eficiência no ensino da disciplina.

Em relação a isso, Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 37) explanam:

[...] possibilitar que o aluno tenha voz e seja ouvido; que ele possa comunicar suas ideias matemáticas e que estas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas propostos em sala de aula rompam com o modelo padrão; que o aluno tenha a possibilidade de levantar conjecturas e buscar explicações e/ou validações para elas. Enfim, que a matemática seja para todos, e não para uma pequena parcela dos alunos.

Quando predominam estratégias de ensino em que os alunos devem passivamente apenas decorar e reproduzir os conteúdos expostos, tais ações não garantem o aprendizado do aluno, mas tende

a contribuir para o aumento dos índices do fracasso escolar, pois parte de modelos pré-definidos, sem considerar as experiências vivenciadas pelos envolvidos, bem como não é capaz de contemplar os vários tipos de inteligências existentes que não só a lógico- matemática. Isto é, muitas vezes para que um aluno seja capaz de desenvolver um determinado tipo de inteligência é necessário que ele percorra por um caminho que valorize seus pontos mais fortes primeiro. Assim, para que o processo de aprendizagem ocorra com êxito, torna-se essencial o envolvimento dos alunos em atividades matemáticas que permitam a construção da aprendizagem de maneira significativa (FIORENTINI, 2001).

Para Ponte e Serraniza (2004, p. 2), “[...] as práticas profissionais de Matemática são certamente um dos fatores que mais influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos”. Desse modo, as metodologias de ensino da Matemática necessitam de mudanças na postura do professor, para que ele não seja apenas um transmissor, mas um condutor e mediador do conhecimento, proporcionando ao aluno um ambiente facilitador de aprendizagem. D’Ambrosio (2010, p. 14) defende que em “[...] termos muito claros e diretos: o aluno é mais importante que programas e conteúdos. Vejo educação como a estratégias mais importante para levar o indivíduo a estar em paz consigo mesmo e com o seu entorno social, cultural e natural a se localizar numa realidade cósmica”.

Atualmente, tem crescido, de modo acelerado e constante, o uso das tecnologias em praticamente todas as áreas do conhecimento humano. Dentro do ambiente educacional não poderia ser diferente já que, de modo gradativo, as escolas estão sendo equipadas com tecnologias digitais como computadores, tablets, lousas digitais, projetores multimídia e *softwares* educativos, além dos celulares. Fernandes et al. (2008) apontam que novos recursos tecnológicos estão sendo ininterruptamente desenvolvidos, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas para que tais tecnologias possam ser incorporadas. Assim, as TIC consistem em ferramentas que estão presentes no cotidiano da imensa maioria das pessoas e comunidades. Elas tendem a tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e prazeroso, uma vez que as novas gerações já crescem cercadas pelas TIC. Ou seja, as TIC podem

funcionar como uma alternativa útil para os professores de matemática.

A contribuição das TIC para a educação

No contexto educacional, as TIC podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem do aluno (VALENTE, 1999; PAPERT, 1994; BORBA; PENTEADO, 2007; KENSKI, 2010; FAVA, 2014). Entretanto, as TIC se configuram como ferramentas complexas, pois sofrem contínuas transformações por consequência do rápido progresso das ciências nas últimas décadas, o que demanda dos profissionais da educação e das próprias instituições de ensino, atualizações constantes acerca dos conhecimentos necessários para o uso e o manuseio delas (VALENTE, 1993; BORBA; PENTEADO, 2017).

As TIC passaram a ser indispensáveis e até mesmo impensável a sua ausência na vida contemporânea, uma vez que os benefícios advindos delas atingem todas as áreas e setores do trabalho humano (PAPERT, 1994; FAVA, 2014). Todavia, conforme mencionado acima, para a utilização adequada dessas ferramentas é fundamental profissionais qualificados e quando se pensa nos professores, muitos ainda não possuem conhecimentos suficientes para manusear as novas tecnologias, pois são de uma geração anterior a popularização das TIC. Tal fator se configura como um dos principais obstáculos para a completa inserção dos recursos tecnológicos no contexto educacional, ainda mais que muitos professores acabam adotando uma postura de resistência (CANNONE et al., 2008).

Na perspectiva de Borba e Penteado (2007), as escolas têm de encarar os conhecimentos referente as tecnologias como fundamentais para a formação plena do indivíduo. Sendo assim, as TIC deveriam estar presentes “[...] em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais, etc.” (BORBA; PENTEADO, p. 17). Um indivíduo sem tal conhecimento provavelmente encontrará mais dificuldades para concorrer no mercado de trabalho atual. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de mudanças estruturais na educação para que as TIC possam ser inseridas com êxito, de modo a repensar a organização escolar e principalmente a preparação e formação dos professores (VALENTE, 1999; CANNONE et al., 2008).

Quando utilizadas adequadamente, as TIC podem ser aproveitadas “[...] no ambiente escolar como instrumentos facilitadores do aprendizado” (FAVA, 2014, p. 35). E deve-se a atentar a isso, as TIC como auxiliadoras no processo de ensino-aprendizagem e não como fim. Em outras palavras, elas não podem conduzir o processo de aprendizagem, mas sim facilitarem tal processo, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno (FAVA, 2014; VALENTE, 1999). Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador na construção do conhecimento do aluno e para realizar tal mediação ele pode fazer uso de ferramentas como as TIC (FAVA, 2014; FREIRE, 1996).

Para tal, é preciso cada vez mais investimentos na área, em especial ao que se refere a formação dos professores, visando capacitá-los, bem como familiarizá-los com o uso das TIC, de modo que não se sintam mais inseguros diante delas (CANNONE et al., 2008). Ao aprenderem e apreenderem tais conhecimentos necessários para que possam fazer uso das novas tecnologias, os professores se tornam aptos a desenvolverem novas práticas pedagógicas que incluem tais recursos (BORBA; PENTEADO, 2007). Com base nesse pensamento, este trabalho objetivou investigar as contribuições de um site voltado para o ensino de matemática para as aulas de uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual “[...] tem como foco entender e interpretar dados e discursos, mesmo quando envolvem grupos de participantes” (BORBA; ARAÚJO, 2004, p. 12). Nesse sentido, o método qualitativo se preocupa em analisar com mais profundidade as singularidades e peculiaridades encontradas do que construir medidas quantitativas gerais, isto é, hipóteses generalistas (VILAÇA, 2015).

O objetivo da dissertação de mestrado, da qual este trabalho é oriundo, foi de analisar as contribuições do site Tecnomatemática e do aplicativo *JClic*, disponibilizado gratuitamente no referido site, para o ensino de matemática, especificamente para o conteúdo de frações, com alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. A pesquisa contou com a participação de nove (9)

professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental e vinte e quatro (24) alunos do 6º ano. A parte abordada neste capítulo teve como foco apenas a aplicação com os professores.

O site Tecnomatemática foi criado pela própria pesquisadora para o desenvolvimento da sua dissertação de mestrado. No site, várias informações e ferramentas foram disponibilizadas para acesso e *downloads* gratuitos, conteúdos esses relacionados exclusivamente com a disciplina de matemática. Dentre os conteúdos, tem-se o *software* educativo *JClic* criado por Francesc Busquest. Trata-se de um aplicativo livre, o qual pode ser usado gratuitamente por qualquer pessoa e/ou instituição. O *JClic* é compatível com diversos tipos de sistemas operacionais, tais como o *Windows* e o *Linux*. Nele as seguintes funções podem ser encontradas: quebra-cabeças, associação de palavras e figuras, a possibilidade de criação de projetos com atividades sequenciais, além de poder definir a ordem, tempo, contagem de erros, permite gerar relatórios para qualquer área de conhecimento ou nível escolar, jogos de memória, palavras cruzadas, entre muitas outras possibilidades.

A aplicação com os professores foi dividida em sete momentos, sendo eles: 1) aplicação de uma avaliação exploratória aos professores com a finalidade de verificar se eles já fazem algum uso das TIC na preparação e/ou no desenvolvimento de suas aulas; 2) realização de um momento para a apresentação da pesquisa e do *site* educacional chamado Tecnomatemática aos professores, onde foi apresentado também o *software* *JClic* que estava disponível para *download* gratuito no referido *site*; 3) aplicação de um segundo questionário aos professores para que avaliassem a estrutura física do *site*; 4) *download* e instalação do *software* *JClic* nos computadores da escola a partir do *site* Tecnomatemática; 5) momento destinado para que os professores criassem atividades educacionais com o *JClic*; 6) Testagem das atividades criadas por eles e que estavam disponíveis no *site* Tecnomatemática; e 7) aplicação de um último questionário para que os professores pudessem avaliar a eficiência do *site* Tecnomatemática para abordar os conteúdos matemáticos, em especial os conteúdos de frações. Nesse sentido, os resultados obtidos foram apresentados e discutidos a seguir.

Análise e discussão dos resultados

O questionário inicial aplicado com os professores objetivou conhecê-los, bem como investigar a rotina deles referente ao uso das TIC em suas aulas de Matemática. Ao todo o questionário continha 6 questões, o enunciado delas segue: 1) Em qual município atua como professor de matemática atualmente?; 2) Qual é o nível de sua maior formação?; 3) Você possui o hábito de acessar a internet para buscar recursos auxiliares para serem utilizados em suas aulas? Em caso afirmativo com que frequência; 4) Se você acessa a internet para buscar esses recursos, qual site que você mais acessa?; 5) Você já buscou por recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados na disciplina de matemática?; e 6) Se você já procurou por recursos tecnológicos ou possui a intenção de buscá-los, que tipo de informações um site deveria possuir para ser o ideal na utilização e compreensão desses recursos. Pode marcar mais de uma opção.

As opções de cada pergunta podem ser verificadas em cada gráfico abaixo. A primeira questão foi solicitada aos professores para que pudesse ser verificado ulterior se a questão de atuar em municípios diferentes trazia algum aspecto negativo que possa atrapalhar a rotina de pesquisa e utilização das TIC. Assim, foi verificado que, dos nove professores, apenas 2 atuam também em outro município. Os dados podem ser visualizados no gráfico abaixo.

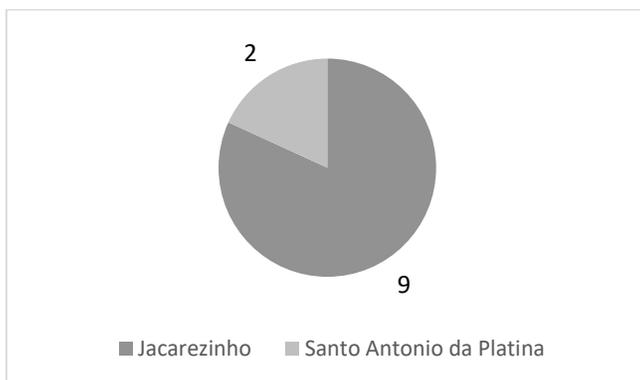


Gráfico 1 – Questionamento sobre as cidades em que os professores de Matemática atuam. Fonte: Autoria Própria.

A segunda questão é importante para reforçar ou desconstruir a hipótese de que o nível de formação dos professores pode influenciar na utilização das TIC, por exemplo, se um professor com mais nível de formação demonstra mais interesse ou não em utilizá-las em suas aulas. O gráfico revelou que: um professor possui apenas graduação, sete possuem especialização e um possui mestrado.

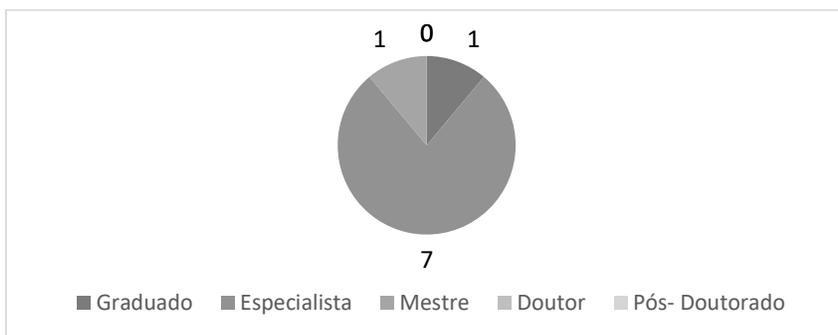


Gráfico 2 – Questionamento sobre o nível de formação dos professores de Matemática. Fonte: Autoria Própria.

No Gráfico 3 abaixo, apresenta-se a periodicidade de acesso dos professores na internet com a intenção de buscar novos recursos pedagógicos para as suas aulas. Nenhum professor marcou que não acessa a internet para tal, dois outros marcaram que acesso ao menos uma vez por bimestre e os demais cinco marcaram que acessam pelo menos uma vez ao mês. Desses 5, um marcou que acessa ao menos uma vez na semana e outro que acessa mais de uma vez na semana.

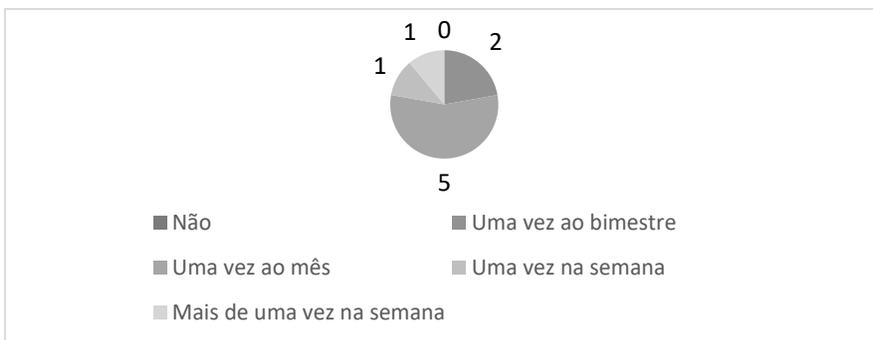


Gráfico 3 – Questionamento sobre o hábito na busca de recursos tecnológicos para as aulas. Fonte: Autoria Própria.

O Gráfico 4 demonstra que cinco professores utilizam sites de busca para procurar recursos e quatro acessam sites específicos para a busca de novos recursos. Os sites de busca, como o Google, permitem a localização e o acesso a outros sites a partir da palavra-chave usada na busca, podendo, assim, apresentar uma infinidade de sites a respeito de um determinado tema pesquisado. Em relação aos sites específicos consultados, os seguintes foram citados pelos professores: o site Só Matemática, o site Portal dia a dia pertencente à Secretaria de Educação do Estado Paraná, a plataforma de vídeos YouTube e o site Wikipédia. Os dados podem ser visualizados abaixo.

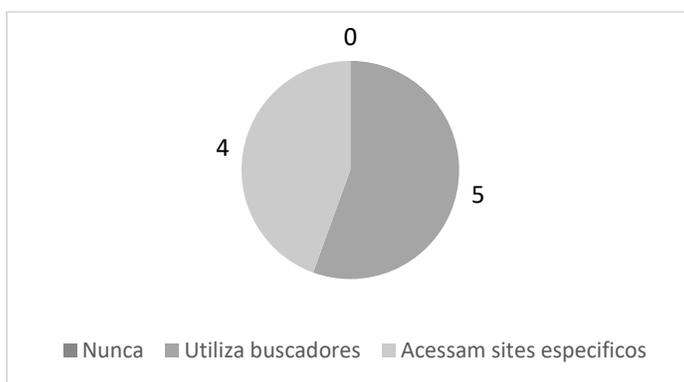


Gráfico 4 – Questionamento sobre os sites para a busca de recursos para as aulas. Fonte: Autoria Própria.

A quinta questão foi solicitada, pois, na busca de escolas que participariam do projeto, constatou-se que muitos professores lecionavam não apenas a disciplina de matemática, mas também as disciplinas de Ciências no ensino fundamental II, além de física e química no ensino médio. Sendo essa a justificativa para o foco somente nas informações sobre a disciplina de matemática. Dos 9 professores, 7 buscam recursos tecnológicos para serem usados em suas aulas e somente dois não buscam.

De acordo com Belloni (2005), o professor é a principal figura no processo de “modernização” da escola, pois é o mediador entre as práticas pedagógicas e o conhecimento. Com o resultado desta questão, pode-se observar que o interesse e a aceitação em participar da pesquisa está relacionado ao atrativo de buscar e aprender a manusear recursos tecnológicos para as suas aulas.

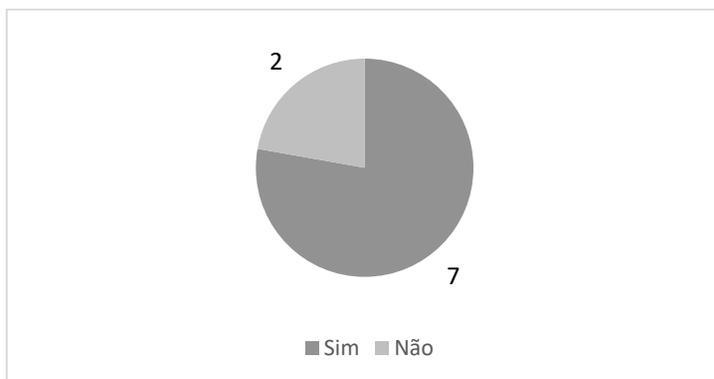


Gráfico 5 – Questionamento sobre a busca de recursos especificamente para a disciplina de Matemática. Fonte: Autoria Própria.

Devido a liberdade de poder marcar mais de uma alternativa na questão 6, os resultados foram organizados numa tabela que pode ser verificada abaixo:

| Opção marcada pelo Professor | Quantidade de marcações |
|---|--------------------------------|
| Download de atividades gratuitas para serem utilizadas nas aulas | 8 |
| Notícias sobre as TIC | 6 |
| Cursos que tratam de TIC | 6 |
| Informações sobre programas e aplicativos para serem usados no ensino da Matemática | 5 |
| Todas essas informações | 4 |
| Contato do desenvolvedor em caso de dúvidas ou problemas | 3 |
| Imagens de atividades sendo realizadas pelos alunos | 2 |
| Agenda com eventos relacionados a área de Matemática e TIC | 2 |

Tabela 1 – Tipo de Informação. Fonte: Autoria Própria.

A resposta com maior frequência é a respeito de download de atividades gratuitas que podem ser utilizadas em salas de aula, o que revela o interesse dos professores por atividades diferenciadas, mas que já estejam prontas. A frequência com que as alternativas Notícias e Cursos aparecem, pode servir para mostrar a importância dada pelos

professores a formações que envolvam os assuntos de TI e leitura de notícias que dão foco aos recursos tecnológicos.

Depois vem a alternativa que corresponde a busca por informações acerca dos softwares disponíveis e que podem ser usados no ensino da matemática. Entende-se que tais informações são essenciais, pois sem referenciais e as instruções para o manuseio das ferramentas se torna inviável para o professor levar para a sala de aula, é fundamental que o professor saiba se é confiável, eficaz, qual o grupo adequado que pode ser aplicado, como funciona etc..

A etapa segundo se configurou como uma apresentação detalhada do site Tecnomatemática para os professores, onde todos os recursos do site foram apresentados e explicados. Além de textos informativos, educativos e científicos referentes as TIC e o ensino de matemática, o site oferece diversos softwares para download gratuitos, sendo eles: 1) TuxMath, jogo indicado para auxiliar na resolução de operações matemáticas; 2) CmapTools, o qual é usado para a construção de mapas conceituais ou mentais; 3) XLogo, programa para o desenvolvimento de atividades a partir da linguagem LOGO; 4) Régua e Compasso, o qual é utilizado para o estudo de geometria dinâmica plaba; 5) Geogebra que permite o estudo de conteúdos relacionados a geometria, funções e álgebra; e 6) JClic, aplicativo que pode ser usado para a construção de atividades educacionais digitais de qualquer assunto. O layout da tela inicial do site Tecnomatemática pode ser verificado abaixo.

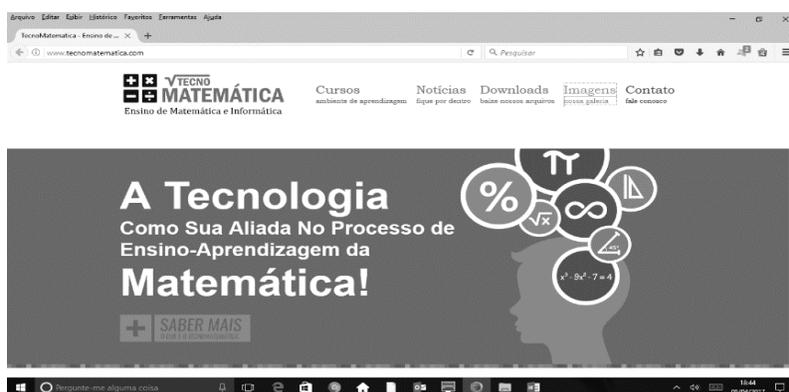


Figura 1 – Tela inicial do site Tecnomatemática. Fonte: Print Screen do site Tecnomatemática.

Cada *software* foi apresentado para os professores, bem como suas funções e especificidades. Todavia, o aplicativo escolhido especificamente para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, conforme mencionado anteriormente, foi o *JClic*, pois se trata de um *software* mais flexível em que os professores podem eles mesmos criarem exercícios a partir das ferramentas disponibilizadas pelo programa. Essa liberdade possibilita que o professor assuma o papel de agente na construção do seu conhecimento e não pegue simplesmente pronto, o que por sua vez permite que os alunos também assumam o mesmo papel de agentes do seu conhecimento ao possibilitar que eles também criem atividades relacionadas aos conteúdos da disciplina. A seguir o layout do *software JClic*.



Figura 2 – Layout do *software JClic*. Fonte: Print Screen do *software JClic*.

Uma vez que o *site Tecnomatemática* foi apresentado, bem como todas as ferramentas nele disponibilizadas de forma gratuita, outro questionário foi aplicado para que os professores avaliassem a importância de tais orientações para o uso das TIC. O segundo questionário foi composto por 9 questões, cujos os enunciados são: 1) O *layout* do *site* apresenta uma aparência de que tipo?; 2) A distribuição das informações e menus na página inicial tem acesso?; 3) O menu de Notícias possui informações de seu interesse?; 4) O menu de *downloads* possui materiais que podem auxiliar em suas aulas?; 5) Você utilizaria esse *site* como referência na busca de tecnologias para serem usadas nas aulas de matemática?; 6) Você faria um curso de aperfeiçoamento ou extensão utilizando o *site Tecnomatemática*?; 7)

Dos cursos a seguir qual você gostaria de fazer? (Pode marcar mais de uma opção); 8) O site atendeu suas expectativas;; 9) De modo geral como você avalia o site Tecnomatemática:.

Para Radfahrer (1999), o *layout* de um site deve ser muito bem planejado, pois tem de mostrar com clareza a missão e o objetivo para o qual foi desenvolvido. Nesse sentido, o Gráfico 7 revela que a organização das informações no layout do site Tecnomatemática foi realizada de forma que todos os professores conseguiram compreender a proposta inicial do site.

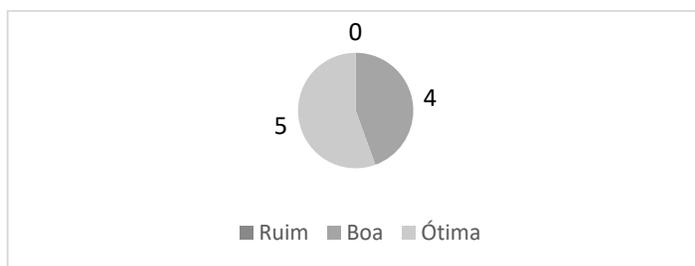


Gráfico 7 – Questionamento sobre a aparência do layout. Fonte: Autoria Própria.

Os resultados encontrados na questão 2 reforçam os da questão anterior, já que nenhum dos professores marcou a opção difícil, mas sim as alternativas fácil ou médio. Para a programação do site, teve-se o cuidado de inserir todo o menu no topo da página, uma vez que é o primeiro elemento que algum indivíduo visualiza ao acessar algum site, só depois, geralmente, que a pessoa rola o site e procura mais informações além do menu. As cores utilizadas na construção do site, bem como as imagens escolhidas, visam tornar o ambiente virtual mais agradável e de fácil aceitação.

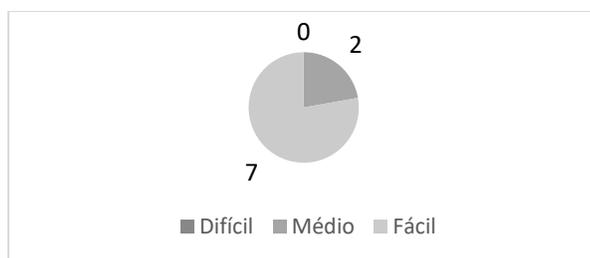


Gráfico 8 – Questionamento sobre a distribuição das informações e menus na página. Fonte: Autoria Própria.

Em relação a questão 3, os resultados obtidos não foram colocados num gráfico, pois todos os professores responderam a alternativa Sim, entre Sim e Não. Ou seja, as informações contidas e disponibilizadas pelo site são de interesse dos professores. Alguns professores verbalizaram que a possibilidade de encontrar notícias atualizadas sobre o uso das TIC no ensino de matemática oferece mais opções na hora de planejar um conteúdo para ser abordado em sala de aula, isto é, contribui para ampliar seus próprios conhecimentos.

A quarta questão se preocupou em saber se os aplicativos contidos no site e apresentados para os professores poderiam auxiliá-los em suas aulas. Os 9 responderam Sim, entre as opções Sim e Não. E sobre a questão 5 a respeito da utilização do site como referência na busca de tecnologias para serem usadas nas aulas de matemática, todos também Sim, entre, novamente, as alternativas Sim e Não. Sobre essa questão, os professores comentaram a importância de uma página que concentre várias informações relacionadas ao uso das TIC na matemática, funcionando como um norte para os profissionais da área. A sétima questão investigou se os professores teriam interesse em participar de um curso de aperfeiçoamento ou extensão usando como base o site Tecnomatemática. Os 9 professores marcaram a alternativa Sim, entre Sim e Não.

A Tabela 2 revela os cursos assinalados pelos professores que eles gostariam de fazer, lembrando que nessa questão eles poderiam marcar mais de uma alternativa. Os dados podem ser observados abaixo.

| Opção marcada pelo Professor | Quantidade de Marcações |
|--|--------------------------------|
| Não gostaria de fazer nenhum curso | 0 |
| TIC no Ensino da Matemática | 7 |
| Ferramentas para produzir atividades Matemáticas | 8 |
| Aprendendo a trabalhar com o Software Geogebra | 5 |
| Aprendendo a trabalhar com o Software Régua e Compasso | 3 |
| O uso do Celular e Tablet na disciplina de Matemática | 4 |
| O Software Tux Math e o Ensino da Matemática | 5 |
| Outro Curso | 2 |

Tabela 2 – Opções de cursos. Fonte: Autoria Própria.

A opção mais marcada foi: “Ferramentas para produzir atividades Matemáticas”, na qual o *software JClíc* se encaixa, já que permite que a pessoa crie atividades com qualquer conteúdo matemático ou de qualquer outra disciplina. Outra opção de curso com mais marcações foi acerca das TIC no ensino de matemática, pois muitos verbalizaram que possuem grande interesse de fazerem uso, porém não possuem conhecimento e formação para isso. Sobre o uso do celular foram feitas algumas ressalvas oralmente pelos professores, pois, segundo eles, a maior dificuldade encontrada é a de manter o aluno focado na atividade proposta sem desfocar para outras funções e recursos que os celulares dispõem, tais como jogos eletrônicos.

Os resultados encontrados na questão 8 foram positivos, uma vez que todos responderam que o *site* Tecnomatemática atendeu suas expectativas. Os professores argumentaram que isso se deve ao fato de todo o trabalho de pesquisa realizado para a construção do *site* e pela apresentação detalhada de todos os seus recursos e funções.

O Gráfico 9 mostra os dados obtidos com a questão 9. Os resultados a respeito da avaliação do *site* Tecnomatemática foram positivos e podem ser verificados abaixo.

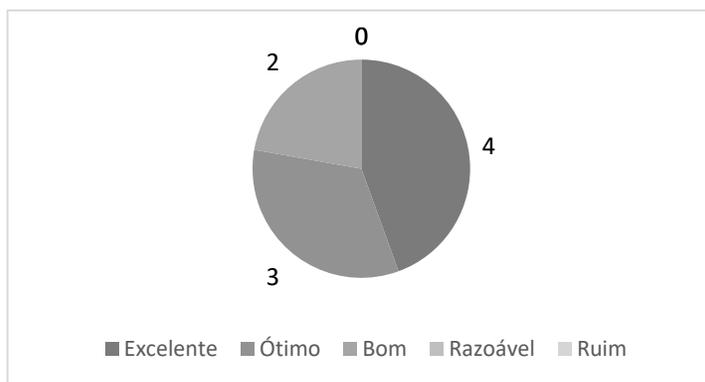


Gráfico 9 – Questionamento sobre a avaliação geral do *site*. Fonte: Autoria Própria.

As duas próximas etapas consistiram em conhecer mais profundidade o *software JClíc* para que pudessem criar atividades. Foi proposto que antes de criarem tais exercícios com as ferramentas do programa, que eles elaborassem um roteiro com todas as informações que a atividade iria apresentar. Os roteiros foram construídos a partir

de tais passos: 1) título do projeto; 2) autores; 3) tipo de atividade; 4) nome da atividade; e 5) descrição da atividade. Alguns professores apresentaram dificuldades iniciais na criação da atividade, pois para isso era necessário imaginar como ela iria funcionar. Contudo, todos no final foram capazes de concluírem as atividades. Para ilustrar, uma das atividades criadas solicitava que o aluno ligasse a figura com a fração que ela representava. Atividade que pode ser observada abaixo.

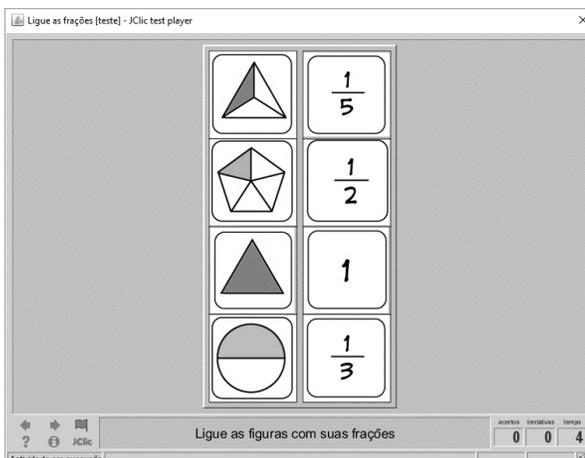


Figura 3 – Atividade criada no software JClíc pelo professor JB. Fonte: Print Screen do software JClíc.

Após a criação das atividades, os professores testaram entre si cada uma delas. O que possibilitou troca de ideias e opiniões entre eles. As atividades seriam disponibilizadas no site Tecnomatemática, pois foram aplicadas posteriormente com os próprios alunos. Uma das professoras sinalizou que o ideal seria a criação de um projeto com várias atividades para cada conteúdo programático, pois ela acreditava que ao resolver várias atividades os alunos poderiam assimilar melhor os conteúdos ensinados.

A avaliação final consistiu em duas perguntas abertas, sendo elas: 1) Como o site Tecnomatemática pode colaborar com os professores que querem utilizar as TIC no ensino da Matemática?; e 2) Relate como foi a experiência de usar o site para criar atividades sobre o conteúdo de frações usando o software JClíc como ferramenta. As avaliações obtidas foram positivas e as TIC se mostrou como ferramentas

facilitadoras para o processo de ensino-aprendizagem do aluno nas aulas de matemática, na visão dos professores.

Um dos professores, o professor RMJ, respondeu que “o site pode contribuir com os professores de forma positiva, uma vez que, existem informações, programas, downloads para contribuir no enriquecimento sobre as TICs na vida pessoal e profissional de um professor”. A professora MVF reforça tais apontamentos do colega ao argumentar que:

O site contém várias informações importantes para que os professores fiquem atualizados, softwares e utilizem materiais relacionados as novas tecnologias. É uma ferramenta importante para que os professores tenham uma referência de onde buscar conteúdos confiáveis para poderem ensinar Matemática.

Novamente, os professores ressaltaram a necessidade e a importância de haver materiais reunidos num único site para que possam consultar, pois, embora existisse o interesse em buscar sobre, não conheciam como realizar essa pesquisa, por onde começar, qual caminho seguir, sem nenhuma referência, especialmente para os professores que pertencem a uma geração que as TIC não eram populares ainda. Outro ponto importante é que além de não saberem como e onde pesquisarem sobre, há também a dificuldade referente ao processo de download, instalação e interação com programas e sites desconhecidos.

Na questão 2, o professor RMJ destacou o que Freire (1996) e D’Ambrosio (2010) defendiam, sobre o aluno assumir o papel de agente do seu próprio conhecimento. Nas palavras de RMJ:

A experiência foi muito boa, uma vez que somos nós os próprios autores das atividades, serve também para testar os nossos conhecimentos. Este software foi muito importante, até mesmo para a gente lembrar e desenvolver melhoras nas nossas atividades dentro da sala de aula.

Os professores trouxeram também em suas respostas a discussão a respeito da necessidade constante de formação para o uso das TIC, pois a maioria não conhece nenhum programa, nem onde encontrar e muito menos como utilizá-los. Sendo assim, a valorização e a formação continuada do professor necessita ser frequente, pois ajuda a realizar

pontes entre as áreas de conhecimento em que atuam e as diversas ferramentas que são criadas e disponibilizadas na internet.

Considerações finais

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se tornaram indispensáveis na atualidade por consequência de inúmeros fatores. Todavia, a sua inserção ainda encontra dificuldades em vários setores, dentre eles destaca-se o contexto educacional, para o qual este trabalho chamou a atenção. A maior dificuldade encontrada se refere ao fato de que muitos educadores vieram de uma geração anterior a popularização das TIC, sendo assim não possuem o conhecimento necessário para manuseá-las adequadamente.

Nesse sentido, os resultados obtidos por meio desta pesquisa reforçam justamente tais dificuldades, porém, com ressalva as limitações deste trabalho, o qual se refere ao seu alcance por se tratar de uma amostra pequena que torna a tarefa de construir generalizações delicada, demonstrou que o investimento na formação continuada de professores é viável quando se refere a questão das TIC. No início das aplicações com os professores, muitos tiveram dificuldades iniciais, mas a partir do momento em que passaram a ser instruídos, orientados e capacitados adequadamente, todos foram capazes de utilizar as ferramentas como o *software JClick*, criando atividades para que fossem aplicadas posteriormente com os alunos. O uso das TIC pode funcionar como uma alternativa valiosa para o ensino de matemática, possibilitando que o aluno assuma cada vez mais o papel de agente do seu próprio conhecimento, atualizando, assim, metodologias ultrapassadas que tendem a dificultar mais ainda a aprendizagem de uma disciplina que naturalmente já se mostra complexa para os alunos.

Referências

BELLONI, M. L. *O que é mídia e educação*. 2 ed. Campinas, v.29. n. 104.
BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANNONE, G.; ROBAYNA, M. S.; MEDINA, M. M. P. O ensino da matemática e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): estudo de caso de um grupo professores de ensino fundamental, Ciclo I, em Tenerife – Espanha. *Zetetiké*, v. 16, n. 30, p. 107-138, 2008.

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática da teoria à prática*. 20 ed. São Paulo: Papirus, 2010. 120 p.

FARIA, E. T. Docência e tecnologia na educação: um enfoque inovador na metodologia de ensino, In: ENRIGONE, D (Org). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 93-116.

FAVA, R. *Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDES, A. C.; FREIRE, R. S.; CARVALHO FILHO, J. A. de. *Tecnologia na escola: Um roteiro de Implementação a partir da Formação de Professores*. Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORENTINI, D. *Rumos da Educação Matemática: O professor e as mudanças didáticas e curriculares*. In: II Seminário de Avaliação das Feiras Catarinenses de Matemática, 2001, Brusque. *Rumos da Educação Matemática: O professor e as mudanças didáticas e curriculares*, 2001. v. 1. p. 23-37.

FONSECA, M. da C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 2 ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

GARBINI, F. Z; BRENDLER, G. G.; CAMPOS, J. D. O. A inclusão e a proposta de alfabetização da escola: estratégias de governo neoliberal. *Anais do XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Docência nos seus Múltiplos Espaços*. Cachoeira do Sul-RS, 2011.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9 ed. Campinas/SP: Papiros, 2010.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

NACARATO, A.M. MENGALI, B.L.S. PASSOS, C.L.B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de matemática para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. de L. Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante. Revista Teórica e de Investigação*, v. 13, n. 2, p. 51-74, 2004.

VALENTE, J. A. *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VILAÇA, M.L.C. Pesquisa e Ensino: considerações e Reflexões. *Revista E-scrita*, v. 1, n. 2, p. 59-74, 2010.

17. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES, ACOMPANHAMENTO E O DESAFIO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Juliana Telles Faria Suzuki
João Vicente Hadich Ferreira

Contexto inicial

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), normatiza o estágio dos estudantes definindo-o como um ato educativo escolar supervisionado a ser desenvolvido no ambiente de trabalho. Dessa forma, a lei estipula a necessidade do acompanhamento do estágio com a finalidade de assegurar o diálogo entre a teoria apreendida e a prática realizada nas escolas-campo de estágio.

Evidentemente, essa proposição do diálogo entre a teoria e a prática não parte, no nosso entendimento, da dicotomização entre ambas. Reconhecidas suas especificidades, acreditamos não caber aqui o fortalecimento da interpretação equivocada e rançosa de prevaletimento da teoria sobre a prática para alguns ou, na contrapartida, da prática sobre a teoria para outros. Poderíamos tributar tal concepção como fruto de anos de estabelecimento da desvinculação de uma em relação à outra no imaginário de muitos profissionais e do senso comum.

Certamente é um dilema que, apesar de abrandado em parte nos últimos tempos, apresenta-se sempre como um prejuízo na formação docente e na vivência cotidiana do educador se, em seu processo formativo não se constituiu a compreensão da *práxis* como real proposição do exercício e da vivência profissional. Dicotomizadas, teoria e prática apresentam-se não como intrínsecas em sua relação, mas apenas, como percepção de uma limitada compreensão do fenômeno que desconsidera que uma, sem a outra, perde seu significado enquanto condição da existência humana. Ater-nos-emos a esta questão mais a frente.

Partindo desses apontamentos iniciais, o presente trabalho é fruto do incômodo que se estabeleceu ao longo do tempo no processo de construção e discussão das últimas proposições do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio. O problema que se apresentava basicamente remetia-nos a busca da compreensão, e dos motivos, da forma como vinha sendo realizado o acompanhamento dos estágios supervisionados obrigatórios no Curso de Pedagogia em questão.

Apresentada tal demanda, exigiu-se de nossa parte levantar de forma mais específica como ocorreu a organização e o acompanhamento dos estágios supervisionados no Curso de Pedagogia desde a sua implantação. Atrrelado a este objetivo tornava-se necessário discutir também os desafios para a efetivação do acompanhamento do estágio supervisionado na universidade em que se encontra inserido o Curso de Pedagogia.

Este segundo objetivo se apresentava como inevitável devido a uma pequena variedade de entendimentos e interpretações a que se submetia o estágio do referido curso, considerando que nem sempre as regulamentações institucionais conseguem contemplar todas as especificidades das diversas áreas de formação.

Portanto, para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa documental em fontes primárias por meio de dados fornecidos pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e pelo acervo local do Campus de Cornélio Procópio, os quais registraram o percurso do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia desde a sua implantação, no ano de 1966, até os dias atuais.

De acordo com Gil (2008, p.46), “os documentos constituem fonte rica e estável de dados” subsistindo ao tempo e proporcionando uma importante fonte de dados em pesquisas de natureza histórica.

Dessa forma, para compreender melhor o objeto de estudo, foram levantados e analisados documentos como: projetos de constituição e alterações do Curso de Pedagogia, Regulamentos de Estágio e Regimentos universitários.

Neste contexto todo, em processo de reformulação e proposição de um novo Projeto Pedagógico de Curso na Pedagogia a partir de 2016, concomitante às provocações da Resolução 02/2015 do CNE -

Conselho Nacional de Educação buscou-se avançar nos estudos e proposições para a área de Estágio que, no entendimento dos autores, é fundamental na perspectiva formativa dos futuros docentes.

Alguns fundamentos teóricos e justificativas

Na atualidade, entende-se que a formação profissional de um professor é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde ele atuará. Por essa razão, o estágio supervisionado nas escolas-campo constitui um *lócus* importante que possibilita a reflexão sobre a realidade escolar, seus determinantes históricos e possibilidades de intervenção.

Para tanto, Pimenta & Lima (2015) destacam a necessidade de conduzir o estágio de forma que ele não se restrinja a imitação de modelos docentes ou a execução de técnicas isoladas. Para as autoras, tais perspectivas produzem equívocos na formação profissional que reforçam a existência de uma prática sem teoria ou de uma teoria sem prática. Eis o problema da *práxis* novamente.

Por essa razão, é necessária a discussão acerca da concepção de estágio em um determinado espaço. As atividades de estágio supervisionado não traduzem apenas um fazer educativo, mas evidenciam as opções, interesses e preocupações formativas de um determinado grupo. Como Zabala (1998, p. 27) afirmou: “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas em relação aos processos de ensinar e aprender”.

É interessante destacar que é igualmente importante a reflexão sobre a prática docente “para que as problemáticas existentes no interior das escolas aflorem aos olhos dos alunos, viabilizando uma análise da realidade à luz da teoria discutida em sala de aula” (SILVA, 2011, p.10).

O estágio supervisionado é o momento em que o acadêmico terá que lidar com situações concretas, trazendo para o debate formativo algumas inquietações, problematizações, dúvidas e descobertas, realizando um movimento de ação, reflexão e ação, sucessivamente, que irá redimensionar a sua *práxis*. O espaço/tempo destinado às orientações favorece a articulação entre a teoria e a prática. Nesse momento busca-se a superação da ideia de que o estágio nas escolas

é uma atividade prática e a sala de aula nas universidades, uma atividade teórica. Apresenta-se aqui exatamente a contraposição à dicotomização que se estabelece muitas vezes entre a teoria e a prática no imaginário do senso comum ou na percepção de alguns profissionais da educação. É evidente que isto não é tarefa fácil, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática para a superação deste equívoco que comete quem defende uma concepção dissociativa.

Neste sentido, o acompanhamento do Estágio Supervisionado, por meio do orientador, é fundamental. Uma vez que, em parceria com os demais professores, é possível transformar os momentos de supervisão em campo de aprendizagem. Por isso, pensar a figura do supervisor de estágio sem presença física no campo da prática - escola-campo -, mesmo que realizando um "acompanhamento à distância", parece-nos inconcebível.

A partir deste elemento principalmente, situação paradoxal que estava estabelecida no Curso de Pedagogia do Campus de Cornélio Procopio por condições que, de certo modo, se davam por limites institucionais de determinado momento ou compreensão histórica da realidade vivida até então, é que se reacenderam discussões a respeito do Estágio.

Contribuiu para tal fato o processo de reorganização do Projeto Pedagógico do Curso e a entrada de novos professores, advindos dos últimos concursos realizados no Estado do Paraná, o que permitiu a ampliação do grupo de reflexão no Colegiado e do escopo de entendimento sobre a formação docente. Neste contexto também novas resoluções, reformulações e discussões oriundas de órgãos ou representações governamentais e de classe na área da Educação, provocavam e reforçavam a questão do estágio como fundamental para todo o processo formativo dos futuros docentes. Evidentemente, sem desconsiderar todas as demais questões prementes que se apresentavam na perspectiva da formação docente em todo seu conjunto.

Entretanto, ampliar a carga horária de estágio e estabelecer uma condição que possibilitasse o acompanhamento dos estágios nas escolas era fundamental. Para tanto, lutar por e, se possível, criar mecanismos que possibilitassem superar os limites institucionais, principalmente, fazia-se necessário. É fato, encontravam-se também limites culturais estabelecidos ao longo dos anos por diversos motivos

que, certamente, atenderam às condições objetivas de um determinado momento, mas que na condição de melhora do curso e das adequações necessárias dentro de novas normatizações já não encontrava mais aceitação.

Neste processo ganhava força ainda, a tese de que, além da necessidade do estágio ser supervisionado *in loco*, apresentava-se como fundamental também que fosse realizado apenas em Cornélio Procópio, cidade sede do Curso de Pedagogia. Isto, *per si*, já resolveria boa parte do problema do acompanhamento que se ampliava com a possibilidade que existia do estágio ser realizado em outras cidades da região.

Para complementar, adequava-se tal condição ainda a uma realidade que está contemplada na maioria das universidades, a saber, que cabe aos acadêmicos deslocarem-se para o campo de estágio na cidade da instituição e não o contrário.

Apesar de algumas dificuldades que poderiam se apresentar para as acadêmicas da Pedagogia, logisticamente e estrategicamente, primando pela qualidade da formação de futuros docentes, todo conveniamento com as escolas e o deslocamento dos professores supervisores se daria de forma mais produtiva e qualitativa nesta condição.

Tornava-se mais claro que não caberia à "instituição" deslocar-se para as mais diversas localidades e regiões para atendimento das especificidades, mas ao contrário, às acadêmicas que já haviam feito a opção por estudar em determinado *campus* da universidade, a responsabilidade por cumprir de forma integral a sua formação.

Não se tratava, portanto, de questão de insensibilidade ou falta de compreensão das diversas realidades dos acadêmicos e das condições da região no entorno da Universidade, mas de tentar avançar na constituição de um curso de maior qualidade e que possibilitasse a realização do estágio em sua integralidade e não de forma comprometida. Implicaria também, é fato, em mudança de cultura.

Nesta perspectiva, compreendia-se e confirmava-se que o cumprimento do estágio obrigatório com o acompanhamento do professor supervisor era fundamental e sua organização prévia, com certeza, facilitaria tratar e dirimir os problemas que se apresentassem.

O tempo demonstraria que, apesar de alguns mínimos casos resolvidos pontualmente, a proposição fora acertada. Acreditamos que isto ficará mais claro na sequência da discussão.

Breve memória e alguns apontamentos

O Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio, teve sua primeira oferta no ano de 1966 e até os dias atuais busca uma formação que articula teoria e prática. Para tanto, no decorrer de sua história, a organização e as estratégias de acompanhamento dos estagiários se deram de formas variadas.

Inicialmente, a maior parte da carga horária de estágio era destinada a observação e registro documental das atividades escolares, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes nas escolas. Foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2001), que surgiram discussões no sentido de levar o estudante a vivenciar a prática de estágio a partir da segunda metade do curso “reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistentes de professores experientes” (BRASIL, 2001, p. 1).

Tais apontamentos legais suscitaram a necessidade de repensar o projeto de estágio do Curso de forma a realinhar as parcerias entre a escola básica e a universidade bem como as estratégias de acompanhamento e orientação dos estudantes. O Curso de Pedagogia da UENP trouxe para suas discussões essas preocupações, culminando na reorganização do projeto de Curso e, a partir do ano de 2006, repensando os estágios de forma que os acadêmicos permanecessem mais tempo nas instituições de educação básica.

No entanto, tais medidas não foram plenamente adotadas em razão das dificuldades impostas pelo contexto educacional e institucional da época. Desde o início e até os dias atuais a UENP atende, em sua grande maioria, acadêmicos oriundos do norte do Estado do Paraná e região sul do Estado de São Paulo que trabalham e estudam. Essa realidade fez com que o Curso de Pedagogia, naquele momento, permitisse que os estudantes realizassem o estágio em sua

cidade de origem, o que impossibilitava o acompanhamento das atividades pelo docente da UENP. Neste contexto, não se dispunha de condições objetivas de trabalho, como o seguro, por exemplo, para fazer supervisão em outras cidades, ocasionando prejuízos à formação profissional do acadêmico.

No ano de 2009 houve uma ampliação no quadro docente do Curso de Pedagogia da UENP, o que contribuiu com a discussão da formação ofertada. Assim, iniciaram-se novos debates sobre a necessidade de readequar o projeto pedagógico do curso, destacando, entre outros, a necessidade de acompanhamento efetivo nas atividades de estágio supervisionado.

Fruto das discussões na época, a partir do ano de 2012, início do novo PPC, definiu-se que todas as atividades de estágio supervisionado passariam a ser realizadas no município de Cornélio Procópio, mesma cidade em que o Curso de Pedagogia é ofertado. Na base de sustentação da discussão e do consenso alcançado entendeu-se que se possibilitariam, assim, condições objetivas favoráveis para que os docentes realizassem a supervisão de estágio *in loco*.

Essas mudanças, embora venham colaborando para a construção de uma cultura interinstitucional entre universidade e escola, ainda enfrentam os desafios impostos pela realidade dos alunos que moram em outras cidades e necessitam passar muitas horas em deslocamento para realizarem as atividades de estágio. Isto não implica, entretanto, numa necessidade de retroceder ao momento anterior, pois diante da conquista efetivada, alguns poucos casos que têm demandado atenção especial têm sido resolvidos de forma favorável demonstrando que as condições são para avançar.

Outro elemento importante é que, a demanda gerada pela efetivação do acompanhamento físico dos professores supervisores abriu o espaço para outra conquista, discussão de longa data, que se refere à carga horária para este professor.

Com o novo PPC discutido a partir de 2016 e que se efetiva com a implantação a partir do ano de 2019, há um avanço nesta questão, apesar de ainda encontrar-se aquém do adequado. Mas, indiscutivelmente avanço, pois com a nova Matriz contempla-se o reconhecimento da carga horária específica para os professores ligados ao campo do estágio e começa a se destacar

institucionalmente a especificidade dos estágios do Curso de Pedagogia.

É algo que ainda não está pleno de garantias, que demandará muita luta, pois estamos cientes das dissonâncias que ocorrem entre a burocracia institucional e a perspectiva formativa dos cursos. Mas tem sido este o tópico de pauta, a partir do estabelecimento do acompanhamento do estágio *in loco*, ponto que tem avançado diante do trabalho desenvolvido pela equipe envolvida e por um esforço contínuo de esclarecimento e demarcação das especificidades e necessidades dos estágios da Pedagogia. É um caminho que tem sido trilhado para o estabelecimento de um processo realmente formativo das futuras professoras.

É fato, contudo, como se destacou em momento anterior desta análise, que não significava apenas uma opção técnica ou estratégica de estabelecer simplesmente uma melhora da logística para o acompanhamento do estágio, mas inevitavelmente também, uma mudança de cultura. E isto, com certeza, é um processo muito mais delicado e que exige um tempo de maturação tanto para as acadêmicas quanto para o corpo de professores do curso.

Neste sentido, não apenas a resistência das alunas num primeiro momento, mas os próprios procedimentos arraigados ao longo dos anos na estrutura do curso pela forma como ocorria a prática do estágio, seu acompanhamento ou as adaptações para sua efetivação em outras localidades, eram obstáculos a superar.

Toda mudança gera insegurança, quando não medos ou resistência consciente ou inconsciente de seus agentes e participantes. Por isso, para além do estabelecimento normativo tem se constituído também o exercício de demonstrar não só pela prática cotidiana, mas por processos de discussão, argumentação, formação e pensamento sobre o Estágio no Curso de Pedagogia, a importância dessas conquistas, seus desdobramentos e suas potencialidades. E isto não apenas intra-curso, mas também extra, no sentido da estrutura institucional e do fomento das discussões em outras instâncias que apresentam caráter supra institucional, como no Fórum das Licenciaturas.

Somos cômicos, entretanto, da conjuntura que vivemos e dos ataques constantes que têm sido desferidos contra a Educação, as Humanidades e todo o processo formativo que provoque o

pensamento diante da conjuntura política atual. Este é mais um elemento diante dos desafios que já se apresentavam. Por isso, apesar de parecer uma obviedade falar em qualidade da formação docente, por exemplo, é imprescindível que se mantenha em foco a questão.

Neste sentido, o que estava em jogo e permanece como base de sustentação para todo o processo desencadeado é, no nosso entendimento, a melhora da formação docente. Exige tal processo, evidentemente, a proposição de elementos cada vez mais sustentáveis que permitam a apropriação daquela relação já destacada do *diálogo* entre a teoria e prática para a construção de uma efetiva *práxis* pedagógica para as futuras licenciadas. *Práxis* que implica, indiscutivelmente, em uma vivência ética e política, a partir de uma perspectiva estética que se contraponha ao que está dado apenas, forçado como modelo ou padrão. Uma *práxis* de sujeitos históricos, construtores da história e não reprodutores. *Formadores* e não *formatadores* daqueles que estarão aos seus cuidados. Responsáveis por contribuir para o processo de *emancipação* dos existentes e não, numa estética da destruição que se apresenta, pelo *embrutecimento* dos seres humanos.

Implantado e efetivado a partir do PPC de 2012, e reafirmado com o novo PPC que iniciou em 2019, a realização do Estágio Supervisionado na cidade de Cornélio Procópio e o acompanhamento pelo professor orientador diretamente na escola-campo, tem se constituído num processo de construção da cultura e do entendimento da importância de tal procedimento para a formação docente.

Como já explicitado anteriormente, a opção pelo estágio na cidade sede do Curso de Pedagogia não significou a solução de todos os problemas, mas implicou certamente, na possibilidade de avançar e construir uma compreensão melhor do próprio estágio curricular e das suas potencialidades. Além disso, considerando os processos necessários de conveniamento com as escolas parceiras da Educação Básica e a facilitação para os deslocamentos do professor supervisor para os locais de estágio das acadêmicas, compreende-se a importância da decisão tomada.

Atualmente, para atender a formação prevista nas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia conforme Resolução 01/2006 CNE, o PPC apresenta a organização do estágio obrigatório em três

modalidades, a saber: Formação do Gestor Escolar (140h), Ação Docente na Educação Infantil (130h) e Ação Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (130h).

Sobre a *práxis*...

Pensar a questão da *práxis* pedagógica envolve, na perspectiva que adotaremos, uma compreensão básica não só do pensamento de Paulo Freire, mas também de percepções filosóficas sobre o conceito. Como uma das grandes referências para pensarmos a relação entre teoria e prática na educação, Freire e sua memória têm sofrido no atual momento político perseguições ideológicas e descabidas. Por um lado, por desinformação ou má intenção de seus detratores e, por outro, por falta de entendimento inclusive dos próprios educadores. Não se trata aqui de absolutizar o pensamento freireano para a educação, o que em si seria absurdo, mas de buscar nele elementos que nos permitam abordar a questão da *práxis*.

Neste sentido, partimos da tese de que a proposta de tal compreensão servirá para fundamentar o entendimento de que a dicotomização da relação entre a teoria e a prática é exatamente o oposto do que se deveria entender como *práxis* na perspectiva educacional. O que não implica desconhecer suas especificidades e preservar conceitualmente suas singularidades, mas compreender sua imbricação. Por isso, também, a percepção a partir da filosofia. Caminho que Freire percorreu.

Como nos esclarecem Streck, Redin e Zitzoski (2010, p. 36), tratando de seu pensamento,

práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática. Para ele ambas estão estreitamente imbricadas, podendo ser definidas como a atividade humana e social sobre uma realidade concreta.

Neste sentido, desde os dialéticos modernos o avanço no campo da fundamentação filosófica, de que a prática não se separa da teoria pode ser compreendida como elemento primordial para se pensar uma

pedagogia que não seja meramente redentora ou reprodutora, entendendo-se a partir disso, uma potencialidade transformadora, como nos aponta Luckesi (2011, p. 68 - *grifos nossos*) em seu livro *Filosofia da Educação*:

a *tendência transformadora*, que é crítica, recusa-se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador. Por isso, propõe-se *compreender* a educação dentro de seus condicionantes e *agir* estrategicamente para a sua transformação. Propõe-se desvendar e utilizar-se das próprias contradições da sociedade, para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação.

A *teoria* e a *prática* são elementos intrínsecos neste contexto, pois a *compreensão* encaminha para a *ação*. Acrescentamos ainda que, diante da possibilidade da educação poder ser compreendida dentro de uma tendência transformadora, não messiânica ou salvífica, consideramos pensar o processo educativo em seu desdobramento como condição de emancipação e libertação.

Neste entendimento, pressupõe-se que a *práxis* pedagógica que se constitua a partir de tal tendência seja coerente com esta potencialidade. Isto implica no entendimento de que a educação não é neutra, nem submetida pura e simplesmente à uma ideologia dominante ou de que seja "crítica" de tal forma que se mantenha incólume aos contextos na qual está inserida. Como nos esclarece Paulo Freire (1996, p. 99),

Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

Portanto, pensar a educação submetida e prostrada por um lado diante de um sistema dominante, ou salvadora e capaz de resolver os problemas do mundo, por outro, é quimera de propostas pedagógicas que enveredam numa crítica pela crítica ou, no seu inverso, por um missionarismo despolitizante diante da realidade e da História. Desvinculam-se da percepção de que a *práxis* pedagógica tem uma

dimensão política e que implica em pensar o processo formativo não só do educador, mas também do educando. Significa emancipação e libertação de ambos. É uma mão de duas vias. Deste modo, a

práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir de sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 327).

O desafio da *práxis* pedagógica, neste processo, implica numa percepção dialética da existência em que é preciso compreender os homens como seres da *práxis*, não como meros espectadores ou reprodutores de uma realidade determinada, como nos explicita o pensamento freireano:

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da *práxis*. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "admiram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer "emergem" dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 2011, p. 167).

Por isso, pensando na formação de professores e na constituição dos estágios curriculares dentro do curso, torna-se claro para nós a indissociabilidade entre teoria e prática e sua compreensão como fundamental por aqueles que optaram por tal profissão. A vida docente não se constitui pela perspectiva de aplicação de "fórmulas" aprendidas na academia em um espaço restrito chamado sala de aula. É um processo dinâmico, político, ético e estético, que se fundamenta numa busca epistemológica constante, num movimento *ad infinitum* de inter-relação entre a ação-reflexão-ação. Movimento em que não se distingue necessariamente o início e o término de um sobre o outro, mas onde um alimenta o outro a todo instante como duas peças de um mesmo motor, sem as quais em co-existência este não funcionaria.

Para enriquecer nossa compreensão destacamos a seguinte reflexão de Paulo Freire em sua *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. 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. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Portanto, na constituição de uma *práxis* pedagógica coerente não é a preocupação técnica que prevalece e, nem tão pouco, um espontaneísmo que deve se manifestar. Não é o prevalecimento da teoria, nem a absolutização da prática em detrimento desta. É a conjugação de ambas que possibilita a transformação. Neste entendimento, como nos esclarecem Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 325), sobre o pensamento de Paulo Freire, sua obra

é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato educador como educativo. *Práxis* pode ser compreendida como a estreita relação que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.

Por isso, ainda em acordo com o entendimento freireano a partir da concepção de *práxis* aqui desenvolvida corroboramos também a ideia de que

O ato verdadeiramente educativo torna o educando senhor de sua palavra, mas necessariamente conduz a uma transformação do mundo onde sobrevivem relações sociais de dominação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 326).

Neste sentido, o processo de formação docente não implica numa absolutização da técnica ou dos métodos, considerando-se que estes são complementares na compreensão de um todo. São meios para se realizar o necessário, que implica numa finalidade e não numa estratégia economicista em que se trocam os fins pelos meios. O que está em consideração é a educação como processo de humanização, de favorecer e proporcionar as condições para a vocação ontológica do homem que, como nos provoca Paulo Freire (2011), é vocação para o *ser mais* e não para o *ser menos*. Portanto,

A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo. Sua ação se torna um ato político porque ela mostra ou ela oculta a realidade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 326).

Suscetível à duplicidade citada acima, a educação pode desvelar ou ocultar a realidade. Por isso sua relação política, pois se pensarmos na compreensão da educação como um processo disciplinador, ou voltado para uma determinada concepção de sociedade que se deseja sua condição não será emancipatória ou de libertação da consciência. Se, em contrapartida, entendemos a educação como a condição para que o homem *seja mais*, que pense, que se emancipe, entende-se que o papel do professor não é o de *formatar* consciências, mas de *possibilitar* que elas se constituam.

É neste contexto que podemos entender, por exemplo, a perspectiva freireana de uma educação centrada no aluno e não no professor ou, no seu desdobramento, num procedimento conteudista apenas. Não é a condenação do conteúdo ou da figura do professor, mas a percepção da importância da educação para além de um processo instrucional. Reconhecimento de que educar implica numa trama que envolve uma complexidade muito maior do que apenas a escolarização ou a finalidade de ensinar alguém. Para Freire (2011) quem educa aprende também. É um caminho conjunto em que somos mediatizados pelo mundo. Por isso,

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de

refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que já de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Portanto, o desafio da *práxis*, e de uma *práxis* pedagógica passa pela compreensão de que

Toda a ação educativa comporta um aspecto político, pois ela pode ou não mudar as relações sociais. Portanto, o(a) educador(a) jamais é neutro(a). Toda a vida do(a) educador(a) são atos educativos. Manifesta na sua vida a coerência entre a teoria, a palavra e a sua ação. A educação toma um sentido pleno quando estabelece uma relação entre a vida, a voz, e o pensamento do educador. Gera, portanto, uma prática que resulta de uma forma de ver e de atuar sobre a vida. Nas palavras de Paulo Freire podemos sintetizar o sentido de *práxis*: 'Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a 'leitura' do contexto social ao qual ela se refere' (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 326).

Complementando estas questões e as análises apresentadas, destacamos a seguinte reflexão de Jacques Rancière (2013, p. 12):

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre - a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada.

Tratando da questão da instrução e do ensino em sua clássica obra *O mestre ignorante*, Rancière (2013) nos conduz para o entendimento do problema de se pautar a educação pela perspectiva da redução da desigualdade em nossa sociedade pedagogizada. Segundo ele, o que se produz com esta proposição não é o objetivo proposto, mas seu inverso, ou seja, a perpetuação da desigualdade. Esclarece-nos o filósofo que "quem estabelece a igualdade como

objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes" (RANCIÈRE, 2013, p. 11).

Na linha deste pensamento, uma práxis pedagógica que se pautar pela emancipação e libertação não se fundamentará numa percepção excludente do outro, inferiorizante em que se amplia a distância dos existentes. Ao contrário, buscará seu ponto de partida na consideração do outro, de suas potencialidades e de sua dignidade.

Como já nos esclarecia Paulo Freire (2011), não é uma *pedagogia para* o oprimido o que se propõe, mas uma *pedagogia do* oprimido o que se vislumbra. Por mais que seja pretensamente "caridosa" minha proposta de emancipação e libertação para o outro, seu fundamento está na consideração de que o outro, em sua condição, encontra-se em desigualdade para comigo. Por isso, se minha perspectiva ainda é a do opressor, opressão é o que prevalece. Não há emancipação e libertação se o ponto de partida é o embrutecimento e a subjugação.

Afinal, o que separa a emancipação do embrutecimento? A citação final fala por si:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2013, p. 11-12).

Considerações finais

Diante de uma conjuntura político-ideológica de "ataques a" e "desmontes da" Educação, principalmente em sua perspectiva pública, almejar novos ganhos para melhorar sua qualidade tem sido uma expectativa que tem se manifestado aquém do efetivado. Num momento em que se luta muito mais para não se perder o conquistado, em que algumas vezes o que se tem conseguido é garantir pelo menos um mínimo do mínimo, entendemos que se faz necessário cada vez mais resistir na luta por uma formação docente de qualidade.

Neste sentido, mesmo diante dos limites impostos através das mais variadas realidades e percepções, continuam sendo as licenciaturas e a perspectiva da formação docente uma possibilidade para uma *práxis* transformadora e como espaço de resistência.

Partindo do pressuposto de que o estágio não é um apêndice do Curso de Pedagogia, mas sim um componente curricular estruturador da formação docente, entende-se que ele se concretiza na relação interinstitucional entre a universidade e a instituição de educação básica por meio das ações do professor orientador do Curso de Pedagogia.

Dessa forma, para que as atividades de estágio atendam às orientações explicitadas na Resolução nº 02/2015 CNE/CP, Lei Federal nº 11.788/2008 e Resolução 01/2006 CNE, as atividades de estágio são realizadas preferencialmente por docentes com formação específica na área pedagógica. Tanto para coordenar o estágio no curso, como para orientar os estudantes.

Quanto às ações de orientação, evidenciamos que as condições de trabalho do docente supervisor interferiram diretamente na definição de uma concepção e na prática de acompanhamento dos estágios, pois estas orientam as possibilidades de atuação.

Dessa forma, a carga horária de trabalho docente destinada para a atividade de orientação ainda constitui um desafio, pois o número de alunos estagiários por orientador docente ainda é grande.

Conjuntamente a tudo isto, o desafio da *práxis* pedagógica se apresenta no seu processo de constituição partindo-se do pressuposto de que a mesma não é uma fórmula a ser reproduzida, mas uma construção enquanto da formação docente e do desenvolvimento da perspectiva educativa. Neste contexto, uma *práxis* que seja emancipadora e libertadora, não só para quem é educado, mas para quem traz institucionalmente a função de educar.

Como *práxis* pedagógica emancipadora e libertadora compreendemos sua possibilidade como um modo de pensamento, que se constitui numa vivência diária, fruto de um processo constante de conscientização, mais do que o exercício de uma possível teoria pedagógica. Pensamos que já existem teorias pedagógicas aos montes e, muitas delas, boas para aquilo que propõe.

Apesar disso, apresentamos problemas com o processo de conscientização. Fala-se do que não se vive, faz-se o que não se

propõe. Reproduz-se na esfera escolar, na Universidade ou em qualquer dos espaços formativos os mesmos padrões de uma cultura da despolitização, da corrupção que se critica, das vantagens indevidas que se deseja. Seja por uma perspectiva patrimonial, tão atrelada ao nosso pensamento brasileiro, seja por uma perspectiva liberal da constituição do extremo individualismo e do ataque à *coisa pública*, valorizando a meritocracia e não a solidariedade na educação. São condições que precisam ser compreendidas, discutidas e repensadas.

Neste sentido, a importância da política que não se desvincula da ética e que compõe o escopo da educação como possibilidade de libertação. Como esclarecia Paulo Freire em suas obras, o ato pedagógico e o ato político não se separam e desembocam numa ação ética tanto quanto é fruto de uma consciência ética. Deste modo, se é possível uma mudança pela educação a mesma não se dará através da crítica pela crítica. Exige um exercício prático da ação pedagógica que seja comprometida, radical e que supere o entendimento de mera reprodução no âmbito escolar.

Por isso, o agir político envolve uma ação pedagógica e esta, por sua vez, fundamenta-se na política, pois implica um processo de descobrimento, de tomada de consciência e de mudança daquilo que era para aquilo que pode ser ou que, efetivamente, se deseja ser. *Práxis*, no sentido de que não se desvincula o pensar do agir, a ação da reflexão.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad.: Lilian do Valle. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SILVA, Nilson Robson Guedes Silva. *Estágio supervisionado em pedagogia*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2011.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin: Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: audiboutin@hotmail.com

Amanda Airez da Cruz: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho. Especialização em andamento em Educação Especial: Deficiência Intelectual - Núcleo Superior de Ensino (NSE), Ourinhos SP. Contato: amandaairezc@gmail.com

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e

Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

Danieli Aparecida Cristina Leite: Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestranda em Ensino pela mesma instituição. Professora Universitária. Advogada. Contato: danieli_leite@hotmail.com.

Danilo Augusto Ferreira de Jesus: Doutorando pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2006) e mestrado em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Atualmente é professor de Matemática - EBTT do Instituto Federal do Paraná. Contato: danilo.jesuz@ifpr.edu.br

Eduardo Gasperoni de Oliveira: É mestre em Educação pela UNINOVE/ *Campus Memorial*. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/ *Campus Jacarezinho-PR*, em Neurociências para Educadores pelo ITDE, vinculado às Faculdades Integradas de Camões – FICA/ Pólo Carlópolis-PR, em Educação Infantil Faculdade Network, Pólo Itaguai-SP, Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva ambas pela FAVENI. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia e Filosofia ambas pela UENP e Estudos Sociais – Sociologia pelo Instituto Brasileiro Federal – IBF. Atua como psicopedagogo com consultório particular, professor da Faculdade Corporativa da CESPI – FACESPI / *Campus Piraju*, professor das Faculdades Integradas de Itaguai e gestor escolar no segmento da Educação Infantil – E.M. “Professora Maria Esther Di Paschoal”, no município de Taquarituba-SP. E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald: Graduada em Letras Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestranda em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFSM). Contato: lisaguirre@hotmail.com

Elisângela Moreira: Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Eficaz de Maringá. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br

Fabiana Leifeld: Professora de Educação Física da educação básica na cidade de Carambeí. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE) vinculado a UEPG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: fabiana_leifeld@yahoo.com.br

Fábio Antonio Gabriel: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestre em educação pela referida instituição. Licenciado em Filosofia, Bacharel em Teologia, professor da Rede Estadual do Paraná de filosofia. Email: fabioantoniogabriel@gmail.com

Fernanda Mara Cruz: Graduada em Licenciatura de Sistemas e Tecnologias da Informação pela Faculdade de Tecnologia de Ourinhos (FATEC) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) – Campus: Ponta Grossa. Professora visitante no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus: Jacarezinho e Professora na Prefeitura Municipal de Jacarezinho. Integrante do Grupo de Estudos – Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Formação de Professores (UEPG). Contato: fermcruz@yahoo.com.br

Fernanda Pereira da Silva: Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Licenciada em Pedagogia e com formação em Gestão de Tecnologia da Informação.

Atua como servidora pública no Instituto Federal de São Paulo. E-mail: fernanda_261089@hotmail.com

Fernando de Brito Alves: Doutor em Direito pelo Centro Universitário de Bauru (ITE). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná, onde coordena o Programa de Mestrado e Doutorado em Ciência Jurídica. Contato: fernandobrito@uenp.edu.br

Gisele Cristiane da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho. Especialização em andamento em Educação Especial: Deficiência Intelectual - Núcleo Superior de Ensino (NSE), Ourinhos SP. Contato: giselecriatiiane10@hotmail.com

Gustavo Luiz Gava: Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Professor e Professor-tutor na Universidade Positivo – UP; Contato: gustavoluizgava@hotmail.com; gustavoluizgava@gmail.com

João Vicente Hadich Ferreira: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professor assistente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / *Campus* de Cornélio Procópio. Integrante do Grupo de Pesquisa “Saberes e Fazeres da Docência” (UENP) e do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura” (UNESP). Contato: joahadich@uenp.edu.br

Juliana Telles Faria Suzuki: Mestre em Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação – UFC. Professora assistente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / *Campus* de Cornélio Procópio. Integrante do Grupo de Pesquisa “Saberes e Fazeres da Docência” (UENP). Contato: julianasuzuki@uenp.edu.br

Kelly Cristine Placha Stival - Mestre em Educação: Educação Matemática pela UFPR. Especialista em Pedagogia nas Organizações

IBEPEX. Pedagoga dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: kellyplacha@hotmail.com

Kelly Cristini Granzotto Werner: Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba, FACINTER/CBED, Brasil (2006); Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2006). Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM / Campus sede. Integrante do Grupo de Pesquisa “Da História e da Política: as línguas, as fronteiras e as instituições” (UFSM / PPGL). Contato: kcgbr@yahoo.com.br

Marceli Behm Goulart: Possui graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em Modelagem Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é professora Associada A da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde ministra a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Matemática, tecnologias da informação e comunicação e formação de professores. Email: marcelibg@gmail.com

Mariana Haviaras: Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Professora-tutora na EaD da Universidade Positivo – UP e Coordenadora do Polo Curitiba da Mackenzie - EaD. Contato: marianahaviaras@gmail.com

Odilon Luiz Poli: Doutor em Educação. Professor de graduação e pós-graduação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó. Contato: odilon@unochapeco.edu.br

Regis Clemente da Costa: Doutor em Educação, linha de História e Política Educacional, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEPG – PR, mestre em Educação pela mesma Universidade, bacharel em Ciências da Religião, licenciado em Filosofia e pedagogogo. Professor colaborador no Departamento de Educação da UEPG nos anos de 2015/2017; 2019/-. É professor de filosofia efetivo na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Educação – GEPHIED. Contato: rclementecosta@yahoo.com.br

Rosana Helena Nunes: Licenciatura em Letras, português/inglês. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (PUC/SP); Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP); Pós-doutora em Educação (UNICAMP/SP). Docente de ensino superior (FATEC/SP). Dois livros - Alemanha/Berlim, *Identidade política: discursos de Luís Inácio Lula da Silva* (2015) e *Produções científicas em Educação Física: Paraíba e Pernambuco* (2016); livro em (co)autoria, *Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região* (2017) (UNICAMP/SP). Pesquisa em pós-doutorado - Núcleo de Estudos de História (IBEROAMÉRICA) - *Imigração espanhola em Sorocaba: tempo e espaço, processos polifônicos de adaptação e hibridação*. Contato: rosananunes03@gmail.com

Rosangela Gasparim: Mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização nas séries iniciais (UNINTER), Pedagoga dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: rosangelagasparim@gmail.com

Sandra Eleine Romais Leonardi: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Especialista em EaD e Novas Tecnologias pela Faculdade da Lapa (FAEL)/ Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Filosofia pela Faculdade Claretiano. Professora adjunta do Curso Técnico de Petróleo e Gás do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Grupo de Pesquisa: “A prática de leitura literária no

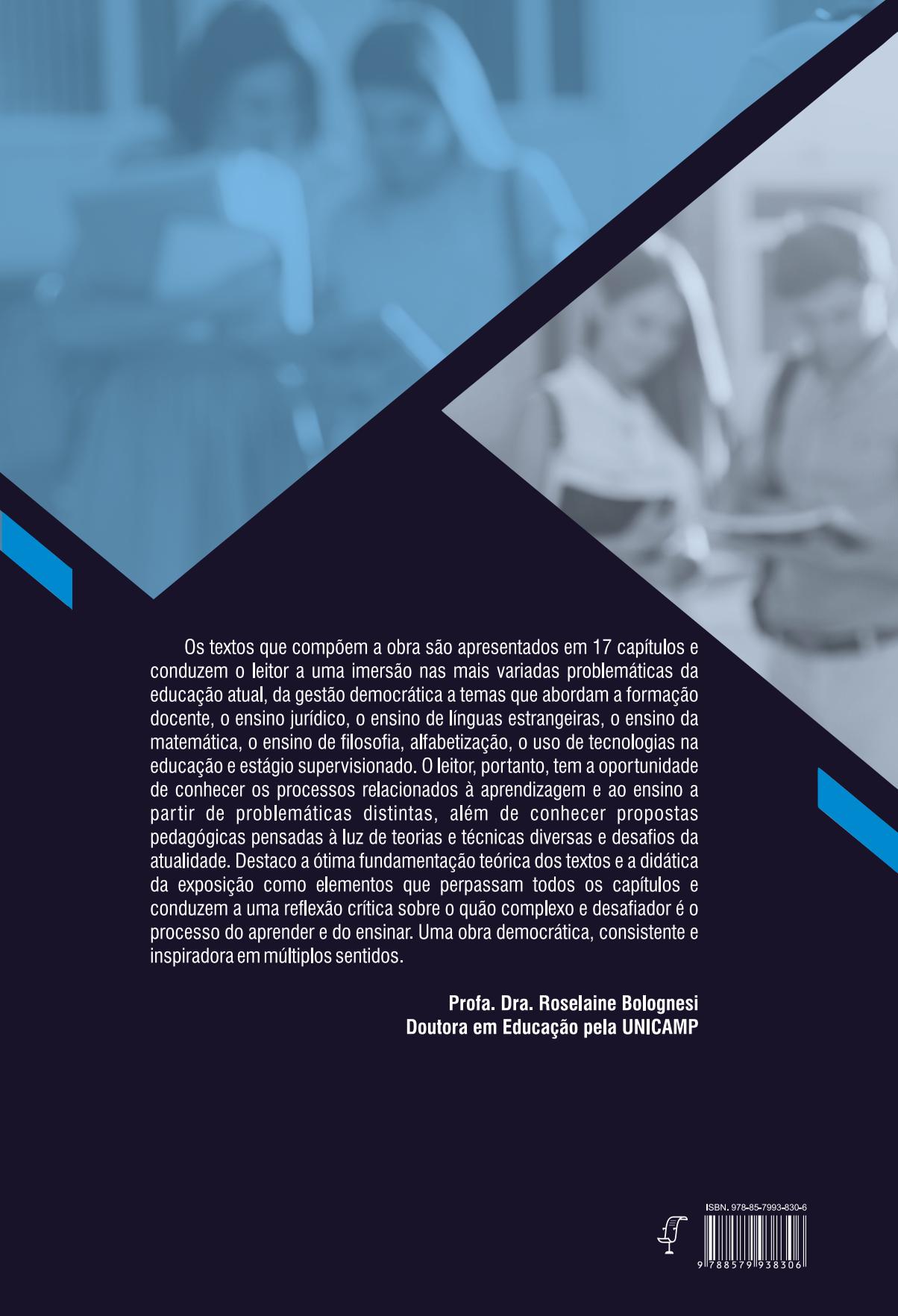
ensino médio: apontamentos críticos e metodológicos” (UFPR).
Contato: sandraeleine@hotmail.com

Selson Garutti: Licenciado em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração – Bauru (USC), História pela Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM) e Pedagogia Faculdade do Instituto Superior de Maringá-Pr (FAINSEP); Especialista em Pesquisa Educacional pela Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM); Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Ciências da Religião Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr (UEPG); Professor de Filosofia da Rede do Estado do Paraná (SEED/PR). E-mail: selsongarutti@hotmail.com

Suzi Laura da Cunha: Mestre em Educação. Professora e coordenadora do curso de Pedagogia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: suzilc@unochapeco.edu.br

Teresa Machado da Silva Dill: Mestre em História. Professora titular na Área de Ciências Humanas e Jurídicas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atuou na coordenação institucional do Parfor e, atualmente, atua na coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena da Unochapecó. Contato: teredill@unochapeco.edu.br

VISITE www.coletaneascientificas.com



Os textos que compõem a obra são apresentados em 17 capítulos e conduzem o leitor a uma imersão nas mais variadas problemáticas da educação atual, da gestão democrática a temas que abordam a formação docente, o ensino jurídico, o ensino de línguas estrangeiras, o ensino da matemática, o ensino de filosofia, alfabetização, o uso de tecnologias na educação e estágio supervisionado. O leitor, portanto, tem a oportunidade de conhecer os processos relacionados à aprendizagem e ao ensino a partir de problemáticas distintas, além de conhecer propostas pedagógicas pensadas à luz de teorias e técnicas diversas e desafios da atualidade. Destaco a ótima fundamentação teórica dos textos e a didática da exposição como elementos que perpassam todos os capítulos e conduzem a uma reflexão crítica sobre o quão complexo e desafiador é o processo do aprender e do ensinar. Uma obra democrática, consistente e inspiradora em múltiplos sentidos.

Profa. Dra. Roselaine Bolognesi
Doutora em Educação pela UNICAMP



ISBN. 978-85-7993-830-6



9 788579 938306