

ELIANE PAGANINI DA SILVA
FRANCIELE CLARA PELOSO
(ORGANIZADORAS)

*Profissão docente
em diferentes olhares,
concepções e perspectivas*

**PROFISSÃO DOCENTE EM DIFERENTES OLHARES,
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

**Eliane Paganini da Silva
Franciele Clara Peloso
(Organizadoras)**

**PROFISSÃO DOCENTE EM DIFERENTES OLHARES,
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

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 das autoras e dos autores.

Eliane Paganini da Silva; Franciele Clara Peloso [Orgs.]

Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 519p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-824-1 [Impresso]

978-65-5869-825-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558698258

1. Profissão docente. 2. Diferentes olhares. 3. Concepções e perspectivas na Educação. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao professor e colega
Guilherme Rocha Britto pela colaboração e
pela leitura.

Agradecemos também aos autores
dos textos que abrilhantam essa obra.

APRESENTAÇÃO

Essa obra é fruto de um projeto intitulado: “Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas: uma pesquisa em rede”. A profissão e o trabalho docente têm se configurado, no Brasil, como temática central de investigações desde os anos de 1980. Da mesma forma, tem se constituído como campo de estudos e pesquisas das autoras e autores que compõe os capítulos desse livro.

No ano de 2018 iniciou-se um projeto de pesquisa em formato de rede colaborativa para o fortalecimento de um grupo de professoras, professores e estudantes com o objetivo de discutir a profissão e o trabalho docente, independentemente de suas perspectivas conceituais e metodológicas. O grupo foi constituído por professoras e professores pesquisadores de diferentes áreas, instituições e regiões do Brasil e da Argentina. No primeiro capítulo desta obra explicitamos melhor como foi constituído esse trabalho e apresentamos as pesquisas que integraram em constante parceria com os demais participantes do projeto em tela. De maneira geral o projeto se pautou em questionamentos como: Qual é o trabalho docente? Do que é constituída a profissão docente? Em quais condições esse trabalho é realizado? Como valorizar a docência enquanto profissão? Além disso, a política educacional e o percurso histórico das instituições escolares aprofundam as discussões acerca da profissão docente enquanto categoria profissional. O projeto também resultou em publicações em colaboração, atividades, intercâmbios de docentes e estudantes, fortalecimento de grupos de pesquisa. Ainda, esses resultados possibilitaram o diálogo de saberes a partir da educação científica acerca da profissão e do trabalho docente.

As pesquisas que integraram o projeto em rede se apresentaram variáveis e profundas em suas discussões. Os

estudos que se propuseram a pensar as questões da profissão e do trabalho docente e seu amplo espaço de reflexão demonstram a heterogeneidade presente no saber-fazer docente. Destacamos que as pesquisadoras e os pesquisadores envolvidos têm experiência teórico-prática na temática da formação de professores e estão espalhados em diferentes universidades da América Latina.

Frente ao exposto, um dos objetivos específicos do projeto era o de socializar os resultados das pesquisas individuais e de possíveis relações entre elas. Ao final de dois anos de atividade tivemos, com onze (11) pesquisadores participantes, sessenta e cinco (65) publicações individuais e vinte e uma (21) publicações em rede. Portanto, obtivemos aos menos 21 publicações/atividades relacionadas aos diferentes pesquisadores que compõe o projeto. Esse fato cumpre com os objetivos esperados por uma pesquisa em rede. Dos 11 participantes do projeto ao menos 8 pesquisadores realizaram atividades em conjunto.

Algumas dessas produções e/ou outras decorrentes do projeto posterior a sua conclusão compõe a primeira parte dessa obra intitulada *“A pesquisa em rede e suas produções: abrindo caminhos para o debate”*. A Segunda parte, *“Para além da rede: discussões, conexões e diversidade na docência”* se caracteriza por produções de colegas pesquisadores que não fizeram parte diretamente da pesquisa em rede, mas que discutem o trabalho do professor e suas especificidades de forma comprometida com a educação de qualidade para todas as pessoas.

Acreditamos que projetos como esse, que articulam pares e temáticas, são capazes de ampliar nossas concepções e compreensões do saber-fazer docente a partir de abordagens multi/inter/transdisciplinares. É com alegria que compartilhamos nossos resultados e desejamos que mais estudos colaborativos possam ser inspirados.

Boa leitura!

Eliane Paganini da Silva – Apucarana/PR
Franciele Clara Peloso - Pato Branco/PR

PREFÁCIO

A Universidade possui papel na ampliação do diálogo entre a comunidade científica, as escolas e a comunidade, minimizando o efeito de ações excludentes que impedem o acesso ao conhecimento e desvelando práticas ainda respaldadas por pedagogias tradicionais que inviabilizam a permanência com qualidade na escola. Nesse sentido, compreendemos o respaldo técnico e metodológico de profissionais que constituem a rede de estudos deste livro despontarem como possíveis agentes de mudanças no interior da escola e na formação docente.

Os estudos agregam uma discussão teórica com resultados de pesquisas que tratam da formação docente e seus nuances de abrangências que tiveram início em 2018, através de um projeto de pesquisa em rede para discutir a profissão e o trabalho docente, em diferentes perspectivas conceituais e metodológicas entre professoras e professores pesquisadores de instituições situadas em diversas regiões do Brasil e da Argentina. Desde a Constituição da República de 1988, o tema tem sido objeto de muitas discussões entre pesquisadores e profissionais atuantes na área e trazem evidências, que se vêm acumulando na literatura, sobre a importante contribuição do trabalho colaborativo para essa área de atividade humana. Estamos em 2022 e esta obra chega na época certa. Num contexto mundial da Pandemia do Coronavírus, urdir redes colaborativas entre a universidades e seus profissionais e estudantes faz-se iminente, considerando as **ações frente à disseminação e à** evolução da transmissão da COVID-19 pelo Brasil que resultou no fechamento das escolas, no distanciamento social envolvendo o sistema educativo, os agentes, sujeitos e suas famílias em busca de respostas aos tantos questionamentos de âmbito legal e operacional do processo ensino, aprendizagem e nas relações pessoais. Hodiernamente,

faz-se necessário repensar coletivamente a formação de profissionais da educação, construir propostas de atendimento de estudantes da Educação Básica e promover o diálogo com famílias, estudantes e demais segmentos da sociedade.

Em parte pela decorrência dessa conjuntura, a coletânea ora apresentada constitui criteriosa revisão de investigações sobre a profissão docente em rede com diferentes olhares, concepções e perspectivas como possibilidade de ações para a efetivação de uma educação de qualidade em tempos tão incertos e nebulosos. Considero uma honra e imensa responsabilidade prefaciá tal obra que congrega reflexões e resultados de estudos e pesquisas de autoras e autores, componentes de um projeto de vanguarda intitulado: “Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas: uma pesquisa em rede”, no qual pesquisadores em congruente discussão apresentam possibilidades de mudanças nos espaços e tempos da educação na escola e na formação docente, pela efetivação da educação para todas as pessoas.

Nesse cenário, o presente livro contribui para reflexões que dialogam com a perspectiva dos profissionais de ensino frente aos desafios atuais. Chama a atenção a primorosa organização proposta por Eliane Paganini da Silva e Franciele Clara Peloso, na qual os artigos se entrelaçam, respaldados noutras maneiras de olhar para a profissão e o trabalho docente. Tal distinção sistematiza tramas da temática, pelas quais autoras e autores de maneira inusitada, vislumbram a malha das sequências dos títulos em um formato de rede colaborativa, possibilitando que as temáticas se apoiem teórica e metodologicamente, possibilitando, ao leitor, a sustentação no diálogo de saberes alicerçado na educação científica acerca da profissão e do trabalho docente.

A coletânea apresenta em teia sua integralidade em resultados argumentativos de estudos que evidenciam importantes atividades colaborativas exitosas entre professores e entre estudantes de diferentes áreas, instituições e regiões.

Tais redes de investigações diferentes destacam o processo que sustenta possibilidades de trabalho colaborativo no

enfrentamento aos desafios propostos à educação brasileira. Ressalta-se, nas páginas desta obra, o compromisso do projeto e seus integrantes e apoiadores.

A intensificação das produções científicas que integram a coletânea possibilita vislumbrar concepções e proposituras em rede colaborativa acerca da educação, seus desafios reais e possibilidades concretas. Cada capítulo traz uma densa contribuição teórica sobre a temática proposta e imensa experiência, através das conclusões e encaminhamentos. São indícios para a reflexão e efetivação de práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias ao processo educativo para e com todos e todas.

A *primeira parte* da obra é composta por resultados que desvelam o rigoroso trabalho e a potência das pesquisas acerca da profissão e do trabalho docente. Tais publicações elaboradas, em colaboração entre grupos de docentes e estudantes participantes do Projeto, evidenciam o diálogo de saberes respaldados na educação científica. Inicialmente, o texto de Eliane Paganini da Silva e Franciele Clara Peloso “A constituição da rede: início do caminho percorrido” traz o registro da consolidação da rede de discussões e proposituras, por meio de publicações em colaboração, atividades, intercâmbios de professores e alunos, resultando no fortalecimento de grupo de pesquisa “Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas: uma pesquisa em rede”. No artigo “Princípios piagetianos para o ensino de ciências: implicações para a prática educativa”, as autoras Amanda de Mattos Pereira e Manoeliane Giachetto Saravali contribuem para o ensino e a aprendizagem de ciências por meio de uma análise teórica rigorosa como aporte no processo educativo. Na sequência, o texto “Inteligencia emocional y afectiva. Ajustes y precisiones epistemológicas para su inclusión en la formación docente”, Mariela Genovesi problematiza os conceitos de inteligência emocional e afetiva a partir das limitações associadas à noção de “inteligência emocional”, para tanto traz arcabouços teóricos importantes como a epistemologia genética de Piaget, a teoria de Henry Wallon e das contribuições

da psicanálise para por fim propor um método de abordagem que enfatize a estimulação desse tipo de inteligência, vencendo o reducionismo de um modelo teórico exposto para a inteligência emocional como “emoção” de forma funcionalista e expressivista. Sem dúvida uma leitura densa e profunda acerta de conceitos importantes ao trabalho docente. Em “Entre o consumo e o direito: a educação no governo Lula e o caso UNILA”, Vanessa Alves Bertolleti envolve-nos com a discussão das contradições e considerações da materialização da UNILA como um projeto para uma universidade pela integração latino-americana. O texto “O Curso de Pedagogia: compreendendo a formação inicial de professoras e professores no Sudoeste do Paraná” de Solange Natalia Boesing Crestani e Franciele Clara Peloso nos leva a identificar os cursos de Pedagogia da região sudoeste do Paraná, bem como compreender os pressupostos teóricos desses cursos que orientam a formação dos profissionais da educação nesse contexto, além de observar as matrizes curriculares com consonância com as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores. Na continuidade da rede de discussão a que a obra nos conduz, no artigo “A formação docente e a prática pedagógica na inclusão: um olhar para a dislexia”, as autoras, Bianca Finotti da Silva e Eliane Paganini da Silva, apresentam o desafio da educação para e com todos, identificando a fragilidade no processo de formação de professores para a garantia de acesso e participação de estudantes e destacando que as graduações não se aprofundam na temática. No texto “Autonomia e construção de competências sociais: aproximações teóricas para o desenvolvimento profissional docente, Ligiane Raimundo Gomes entrelaça as relações entre autonomia e competência na profissão docente e as consequências nas tomadas de decisões, nas ações no âmbito educacional. Se um dos maiores desafios contemporâneos é conviver, em “Conflitos interpessoais nas aulas de educação física: oportunidade para o desenvolvimento moral”, as autoras Bianca Emanuele Ilkiu França e Ana Cláudia Saladini desvelam os conflitos na escola, no cenário das semelhanças e diferenças, nas

formas de pensar e agir e na necessidade da escola sistematizar o tema de conflitos interpessoais. E, no texto 'Formação inicial em pedagogia: articulação com a prática de ensino de metodologia do ensino de ciências e meio ambiente', Andressa Bono Vicente e Nájela Tavares Ujiie tecem a preocupação com a formação inicial de professores de maneira interdisciplinar, tendo como viés a pesquisa-ação visando a práxis educativa.

A *Segunda parte* agrega inúmeros investigadores com produções qualificadas que discutem o trabalho docente e o processo de escolarização realizados por pesquisadores que não fizeram parte diretamente do projeto de pesquisa em rede. No texto de Ricardo Desidério "Sexualidade se ensina? O papel do professor dos anos iniciais frente aos desafios de programas de educação sexual na escola" problematiza o papel da escola na tarefa da Educação Sexual e da necessária implementação de programas de Educação Sexual com a participação de todos nesse processo, em busca da melhoria da educação brasileira. Em a "Educação inclusiva e a formação docente: uma experiência no PIBID", as autoras Karina Estefânia Luizeto Alves, Vitória Eduarda Rocha Simões e Eromi Izabel Hummel descrevem uma proposta pedagógica na efetivação da educação inclusiva e a formação docente por meio do conceito de Desenho Universal para Aprendizagem – DUA; essas proposições foram postas em prática no subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do Curso de Pedagogia (UNESPAR/ Apucarana-PR) entre professores do ensino tradicional e acadêmicos de licenciatura na busca de um aprendizado significativo e de qualidade para todos. Já no texto "Formação continuada em serviço: possibilidade para a superação de dificuldades no ensino de números e operações a alunos com deficiência intelectual", escrito por Joselaine Aparecida Hass Iaros, Maria Ivete Basniak e Sani de Carvalho Rutz da Silva encontram-se possibilidades de formação continuada em serviço para a efetivação de práticas inclusivas para o ensino da matemática, considerando discussões que envolvem o

desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva. No artigo intitulado “O cinema na formação docente: elemento para uma pedagogia do estético”, de Isaias Batista de Oliveira Júnior, Simone de Souza e Diego Raone Ferreira, destaca-se a experiência estética da narrativa dos conteúdos de cinema como relevante proposta de formação de professores, visando saberes multi e interdisciplinares na prática pedagógica. Thauane Cristine Branquinho Pereira e Reginaldo Peixoto trazem, no artigo “A formação de professores na área de educação especial e inclusiva: políticas e desafios”, a discussão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; o público atendido e a importância da formação docente para a inclusão, contextualizando os desafios do momento político atual e demarcando as conquistas obtidas nas últimas décadas. As autoras Taynara Siqueira Almeida e Eromi Izabel Hummel, em “Grupo de estudos colaborativos: uma análise da formação docente” detalham uma proposta e registram a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Projeto de Iniciação Científica - PIBID para a formação de professores que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado - AEE e professores do apoio pedagógico que auxiliam esses professores por meio do ensino colaborativo. Em “Extensão universitária e formação inicial: interfaces da aprendizagem docente”, as escritoras Rosana Beatriz Ansai, Any Kathleen Costa e Kelen dos Santos Junges percorrem os desafios e resultados como integrantes de um projeto de extensão universitária original e exitoso do Curso de Pedagogia como locus fecundo de formação docente inicial como contributivo para a permanência estudantil e como alternativa de enfrentamento à evasão das mães universitárias. A seguir, no texto “História de uma instituição escolar no contexto da formação de professores: Colégio São José – Apucarana/Pr”, Adriana Salvaterra, cuidadosamente, retrata o diálogo entre a temática da formação docente e a História da Educação no Brasil pela análise das Instituições Escolares nos aspectos sociais, políticos, econômicos. No artigo de Landréia

Pires C Hinaglia e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, intitulado “Aprendizagem colaborativa na formação dos licenciandos em educação musical”, acompanhamos a dificuldade da educação musical se enquadrar no formato de aulas da educação básica, em sua maioria, expositivas conduzidas em fileiras pelo professor. As autoras apresentam o contexto da pandemia do coronavírus no Brasil e no mundo e as novas estratégias didáticas e os possíveis estudo teórico no ensino superior no aprender e fazer música. E, em “O PIBID como ambiente promotor de aprendizagens para a docência em matemática”, as autoras Janecler Aparecida Amorin Colombo e Ana Paula Willms Capra tecem estudos acerca dos resultados e desafios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação profissional de professores de matemática, partindo dos registros de percepções em relatórios finais do Campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. “O Ensino Superior no Brasil”, dos autores Wagner Tadeu Sorace Miranda e Lucineia Chiarelli discute a educação e as relações com os direitos humanos como instrumento de democratização e as implicações para o ensino superior”.

Ante a rede densa e sólida que se forma, reconheço que a obra possibilita um amplo espaço de reflexão e demonstra a heterogeneidade representada e respeitada do saber-fazer docente. Destaca-se o compromisso ético e profissional que envolve as organizadoras, pesquisadoras e os pesquisadores pelas suas experiências teórico-práticas na temática da formação docente de diferentes universidades da América Latina.

Os trabalhos que compõem a obra qualificam-na como instigante por contribuírem para reflexões potentes que possibilitam a nós, leitores, tecermos alternativas exequíveis de ampliação e qualificação do debate sobre os desafios da profissão e do trabalho docente na trama que caracterizam a realidade da escola atual. É uma bela obra, que nos ensina, provoca, inspira-

nos a tecermos redes entre a universidade, escolas e sociedade pelo direito à Educação. Um livro que vale a pena ler.

Sandra Salete de Camargo Silva
União da Vitória/PR, verão de 2022.

SUMÁRIO

PARTE I

A pesquisa em rede e suas produções: abrindo caminhos para o debate

A CONSTITUIÇÃO DA REDE: INÍCIO DO CAMINHO PERCORRIDO	23
Eliane Paganini da Silva Franciele Clara Peloso	
PRINCÍPIOS PIAGETIANOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	47
Amanda de Mattos Pereira Mano Eliane Giachetto Saravali	
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTIVA. AJUSTES Y PRECISIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE	77
Mariela Genovesi	
ENTRE O CONSUMO E O DIREITO: A EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA E O CASO UNILA	117
Vanessa Alves Bertolleti	
O CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ	141
Solange Natalina Boesing Crestani Franciele Clara Peloso	

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA A DISLEXIA 175

Bianca Finotti Da Silva
Eliane Paganini da Silva

AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 207

Ligiane Raimundo Gomes

CONFLITOS INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL 227

Bianca Emanuele Ilkiu França
Ana Cláudia Saladini

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE 251

Andressa Bono Vicente
Nájela Tavares Ujiie

PARTE II

Para além da rede: discussões, conexões e diversidade na docência

SEXUALIDADE SE ENSINA? O PAPEL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS FRENTE AOS DESAFIOS DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA 267

Ricardo Desidério

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID	283
Karina Estefânia Luizeto Alves Vitória Eduarda Rocha Simões Eromi Izabel Hummel	
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NO ENSINO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	303
Joselaine Aparecida Hass Iaros Maria Ivete Basniak Sani de Carvalho Rutz da Silva	
O CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA UMA PEDAGOGIA DO ESTÉTICO	337
Isaias Batista de Oliveira Júnior Simone de Souza Diego Raone Ferreira	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: POLÍTICAS E DESAFIOS	359
Thauane Cristine Branquinho Pereira Reginaldo Peixoto	
GRUPO DE ESTUDOS COLABORATIVOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE	375
Taynara Siqueira Almeida Eromi Izabel Hummel	

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL: INTERFACES DA APRENDIZAGEM DOCENTE	399
Rosana Beatriz Ansai Any Kathleen Costa Kelen dos Santos Junges	
HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COLÉGIO SÃO JOSÉ – APUCARANA/PR	425
Adriana Salvaterra	
APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	443
Andréia Pires Chinaglia Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	
O PIBID COMO AMBIENTE PROMOTOR DE APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA	471
Janecler Aparecida Amorin Colombo Ana Paula Willms Capra	
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	495
Wagner Tadeu Sorace Miranda Lucineia Chiarelli	
MINI CURRÍCULOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES	511

PARTE I

A PESQUISA EM REDE E SUAS PRODUÇÕES: ABRINDO CAMINHOS PARA O DEBATE

A CONSTITUIÇÃO DA REDE DE PESQUISA: INÍCIO DO CAMINHO PERCORRIDO PARA MELHOR COMPREENDER A PROFISSÃO DOCENTE¹

Eliane Paganini da Silva
Franciele Clara Peloso

Introdução

O campo do trabalho docente é amplo e complexo. Nele encontramos as temáticas da formação dos professores, suas didáticas, o pensamento e o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, bem como o desenvolvimento dos professores, de suas práticas e especificidades. Essas temáticas o constituem como um campo profícuo para pesquisas e análises na contemporaneidade tendo em vista os diferentes contextos e condições sociais e históricas.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é o de apresentar diferentes projetos, que constituiram uma pesquisa em rede, que discutem a profissão e o trabalho docente independente da perspectiva teórica assumida. Tal pesquisa é coordenada por uma das autoras na Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana².

¹ O presente texto é parte de um trabalho apresentado no Congresso de Licenciaturas (COLI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Apucarana. A temática do evento foi: “Educação: reflexões e implicações na form(ação) docente”, realizado em agosto de 2018, o título do trabalho apresentado foi **“Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas”**.

² O título da referida pesquisa é: “Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas: uma pesquisa em rede”.

A intenção da pesquisa em rede foi a de colocar em pauta as problematizações desse campo, uma vez que muitos são os questionamentos a esse respeito na atualidade, em especial os que se perguntam sobre as especificidades da profissão docente. Consideramos, assim, que a compreensão da profissão docente se constitui como concepção fundante no processo de formação de professores e da valorização profissional.

O presente artigo utilizou como recurso metodológico a revisão de literatura acerca da temática e os trabalhos de pesquisa em rede, já que a pretensão do artigo é o de apresentar os projetos referentes a essa pesquisa em particular, que foi realizada pelo período de dois anos (2018 e 2019).

A metodologia de pesquisas em rede

Essa pesquisa se caracterizou por uma perspectiva metodológica amparada nas pesquisas educacionais qualitativas e quantitativas. Entretanto, possui como já mencionado, um caráter de pesquisa em rede. Vários são os autores (FLORIANO et al., 2012; SANT'ANA, 2015; LEITE, 2014; INDJAIAN, 2017; Axt, 2000) que tem abordado e procurado definir no que consistiria exatamente a noção de rede e os diversos desdobramentos desse caráter na pesquisa acadêmica.

Situamos, então, com base em Axt (2000) que a pesquisa em Educação necessita aprender a lidar com a diversidade e a complexidade dos coletivos e para isso requer “aprender a articular-se com outros educadores e pesquisadores em propostas de concepção multi/inter/transdisciplinar”, sempre tendo em vista os contextos e espaços de onde emergem para depois haver uma tomada de consciência (no sentido piagetiano). Ainda segundo Axt (2000) há a necessidade de a pesquisa em Educação agir como intervenção criadora, dando voz aos sujeitos em um processo dialógico (no sentido de encontrar em contato ou encontro com outros contextos e proporcionarem novos sentido, assim como ocorre nos processos cognitivos da abstração reflexionante

proposta por Jean Piaget (1976)). Portanto, a pesquisa em Educação atualmente tem o potencial de engendrar produtos da experimentação considerando

a relação dialógica do pesquisador com os contextos da pesquisa no qual ele próprio está imerso e com os coletivos que aí habitam e do qual ele próprio é parte integrante, retira do pesquisador a possibilidade autoritária de explicação monológica: está substituída pela possibilidade de interpretação (AXT, 2000, p.06).

Ainda no que se refere a metodologia Sant'Ana (2015) expõe que a rede de pesquisa em humanidades pode ser organizada de formas distintas, pode-se apresentar sob uma forma teórico-metodológicas única quando também é único os objetos de conhecimento ou se apresentar em uma perspectiva inter ou transdisciplinar, quando permite ultrapassar os conhecimentos específicos. Para essa pesquisa adotaremos o segundo tipo, em que as investigações ocorreram considerando “o cruzamento dos estudos originários do interior de vários domínios do saber” (p.1155). Ressaltamos que houve autonomia relativa entre o desenvolvimento dos subprojetos. Os chamados projetos “guarda-chuva” podem, segundo Sant'Ana (2015) serem chamados de integrados, pois “na medida em que um projeto maior é articulado e/ou desdobrado em outros Subprojetos, que podem ser desenvolvidos entre profissionais e estudantes de diferentes instituições (p. 1152)”.

O projeto vai ao encontro da perspectiva de Leite (2014) a respeito das pesquisas em rede em Educação quando afirma que para o pesquisador além de produção de conhecimento tem o papel de colocar em funcionamento em seus grupos e redes uma ‘fabrica de cidadania ativa’ [...] em conexão se constroem ‘ideias e ideais de autonomia, equidade, desenvolvimento intelectual, moralidade e cidadania’ (LEITE, 2014, p. 786).

Tomamos como critério para atingir os objetivos propostos os delineamentos abaixo, esses foram baseados nos eixos e

indicadores para avaliação de redes de pesquisas propostos por Floriano et al. (2012):

Quadro 1 – Critérios para a execução da pesquisa em rede

Critérios	Atividades
Consolidação da rede	Publicações em colaboração
	Atividades científicas em colaboração (sessões, workshops)
	Possibilidade de promover intercâmbio de alunos e/ou pesquisadores
	Desenvolvimento ou fortalecimento de áreas comuns de expertise/interesse do grupo
Transferência de conhecimento	Atividades de educação científicas (para a sociedade)
	Atividades de divulgação
	Devolução de resultados para os sujeitos das pesquisas
Pesquisa	Publicação de artigos científicos
	Publicações de livros, capítulos e o surgimento de novos projetos de pesquisa e extensão.
Formação pessoal dos participantes	Orientação de alunos de Graduação (Iniciação Científica).
	Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado)
	Promoção de cursos externos.

Fonte: Adaptado de Floriano et al. (2012, p. 147).

Os subprojetos serão detalhados em seus objetivos e perspectivas metodológicas, nome do pesquisador principal e sua instituição de origem na seção a seguir.

O trabalho docente: constituindo uma leitura a partir da pesquisa em rede

As discussões a respeito da docência têm como ponto de partida a profissão docente como um trabalho multifacetado, efetivado frente à diferentes olhares e perspectivas.

Para Tardif (2014) a docência pode e deve ser estudada sob o ponto de vista do trabalho ou do que o constitui enquanto profissão.

Consoante Nóvoa (1991, 2002, 2009) propõe que o campo socioeconômico, as organizações próprias do trabalho e os modelos de trabalho podem ser perfeitamente visualizados no campo da docência. Para Tardif (2014) a docência ocupa uma posição secundária com relação ao trabalho material e produtivo, sendo o trabalho docente subordinado a tarefa de formar trabalhadores para o mercado. Segundo o mesmo autor, a profissão docente “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17).

Tardif (2014), ainda, justifica sua afirmação com dados socioeconômicos; de agências nacionais e internacionais: Unesco, OCDE, Statistique Canada (Canadá), Insee e DEP (França), MEC e Inep (Brasil); que demonstram que a profissão docente não faz parte de grupos marginais ou minoritários quando se trata de questão econômica. Segundo ele:

Os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa do seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas “[...] contudo o estudo da docência entendida como um trabalho continua sendo negligenciado” (TARDIF, 2014, p. 22-23).

Tendo em vista tal panorama nos questionamos: Qual é o trabalho do professor? Do que é constituída a profissão docente? Quais as características dessa profissão em que o objeto de trabalho se constitui de sujeitos autônomos e dotados de liberdade? Quais as condições, as pressões os recursos, as vivências e experiências e os diferentes contextos e perspectivas esse trabalho sobre o outro é realizado? Como valorizar a docência enquanto profissão? (TARDIF, 2014). Muitas são as questionamentos a esse respeito, algo investigado desde meados da década de 1990 do século passado por diferentes autores (NÓVOA, 1991, 2002, 2009; GAUTHIER, 1998; DUBAR, 1997; TARDIF, 1991). Acreditamos

que ainda perseguimos respostas a essas perguntas já que a qualidade da educação ainda é um objetivo a ser alcançado.

Frente ao exposto, os projetos que integram a pesquisa em rede intentam responder essas questões e são apresentados no Quadro a seguir:

Quadro 2 – Apresentação dos Projetos que integram a pesquisa em rede

Pesquisador	IES de origem	Título	Justificativa	Objetivos	Metodologia
<p>Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva</p>	<p>Universidade Estadual do Paraná/Apucarana</p>	<p>Autonomia profissional docente: contribuições do pensamento sociológico de Piaget.</p>	<p>Justificamos a pesquisa pois o trabalho do professor se apresenta cada vez menos autônomo e por sua vez, cada vez menos possibilitando a construção de autonomia por parte dos alunos. Além disso, o campo acadêmico possui poucos estudos relacionando a teoria piagetiana e às relações sociológicas, o que demonstra uma leitura errônea de sua teoria, o que pretendemos desmistificar.</p>	<p>Analisar os estudos a respeito dos aspectos sociológicos presentes na teoria piagetiana para compreender a autonomia profissional docente.</p>	<p>O referido projeto conta com uma perspectiva metodológica amparada nas pesquisas educacionais e ocorrerá na forma de um ensaio teórico analisando bibliograficamente obras de Jean Piaget que colaborem para a discussão dos aspectos sociológicos de sua teoria.</p>

<p>Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano</p>	<p>Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória</p>	<p>O ensino e a aprendizagem de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de União da Vitória-PR.</p>	<p>O trabalho se justifica na medida em que há uma escassez em pesquisas que tenham como prerrogativa trazer à tona elementos que possam efetivamente contribuir para a formação inicial e continuada de professores, em especial dos pedagogos, no que se refere à temática de estudo.</p>	<p>Mapear as estratégias pedagógicas e os conteúdos trabalhados no município de União da Vitória-PR, além de investigar as concepções de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre diferentes conteúdos de Ciências.</p>	<p>Ao longo do projeto, serão empreendidos diferentes instrumentos para a coleta de dados, dentre eles, o levantamento da literatura específica que embasará os resultados de pesquisas empíricas, a serem realizadas por meio de questionários, entrevistas e observações dirigidas.</p>
<p>Profa. Dra. Franciele Clara Peloso</p>	<p>Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Pato Branco</p>	<p>Formação de professores para o Ensino Superior: um estudo das perspectivas do Sudoeste do Paraná.</p>	<p>Justifica-se este estudo pela necessária reflexão crítica sobre os processos formativos e as práticas educativas no ensino superior, além de contribuir diretamente para o desenvolvimento da região Sudoeste do Paraná no que tange ao ensino universitário.</p>	<p>Compreender as circunstâncias e a realidade atual de como é formado o docente no nível de Ensino Superior no Sudoeste do Paraná, bem como identificar por meio de produção acadêmica pertinente como a formação de professores de nível superior se estabelece no Brasil, além de mapear as instituições de ensino superior, situadas no Sudoeste do Paraná, que oferecem cursos de Pós-Graduação e descrever</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, de abordagem qualitativa.</p>

				<p>como estão organizados em sua dimensão pedagógica e analisar se e como os Programas de Pós-Graduação estabelecidos na região Sudoeste do Paraná apresentam iniciativas que contemplem a formação docente voltada para o Ensino Superior.</p>	
<p>Profa. Me. Mariela Cecilia Genovesi</p>	<p>Universidad de Buenos Aires (UBA) – CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)</p>	<p>Conocimiento y afectividad</p>		<p>Analizar lo que Piaget entiende por afectividad o a qué tipo de manifestaciones está haciendo referencia cuando habla en esos términos y rastrear cómo consigue conceptualizarla, primero, y vincularla, después, a las funciones y esquemas cognoscitivos; Ampliar la noción piagetiana de afectividad cruzando su conceptualización junto con la de otros autores para proponer otro tipo</p>	<p>El presente proyecto consiste en un trabajo de índole teórica y de argumentación conceptual. Comporta una primera etapa heurística de búsqueda de material bibliográfico, tanto primario como secundario. No son los autores abordados los que ocupan el lugar central de la investigación, sino la posibilidad de avanzar en la producción de conceptos (Deleuze y Guattari 2003) que permitan, en este caso, asignarle al afecto un</p>

				<p>de abordaje a la problemática afectividad-conocimiento pensando a la afectividad como instancia primigenia en la emergencia de la subjetividad y formación de los esquemas de conocimiento; Derivar los avances de esta investigación hacia el campo de la formación docente debido a que gracias a este tipo de acercamiento el vínculo que el profesor entreteje con sus alumnos se vuelve de vital importancia, ya que conocer los problemas o particularidades afectivas de los mismos se convierte en un insumo para proponer otros métodos y estrategias satisfactorias de enseñanza, fundamentalmente en lo que respeta a los</p>	<p>estatuto epistemológico en dos sentidos complementarios: como categoría teórica relevante y como instancia primigenia de emergencia de la subjetividad y formación de los esquemas de conocimiento. Es en tal sentido que se re-orientará la lectura y contrastación ya efectuada de algunos de los conceptos centrales de Piaget.</p>
--	--	--	--	---	---

				primeros años del ciclo escolar	
Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão	Universidade Estadual do Paraná/Apucarana	Darcy Ribeiro, a formação de professores e a cultura democrática na universidade	A pesquisa sobre o processo de formação de professores e o estabelecimento de uma cultura democrática a partir da universidade com base nas propostas de Darcy Ribeiro representa um tema relevante de estudos face ao papel destes atores na educação enquanto instituição social, que gera impactos na configuração da sociedade a partir dos ideais que possam inserir nos processos de ensino e nos resultados educacionais, quer sejam de educação para a cidadania ou para os interesses do mercado. A execução desta investigação e a divulgação dos seus resultados poderão contribuir para o debate acerca das funções da	Analisar a formação de professores na proposta de universidade de Darcy Ribeiro. Os objetivos específicos se apresentam da seguinte forma: definir o perfil biográfico do autor e o contexto sócio-político em que suas obras foram elaboradas; conhecer a produção científica que trata a vida e obra de Darcy; identificar a proposta educacional para as universidades na formação de professores. E ainda, verificar o papel da formação de professores no estabelecimento de uma cultura democrática.	O método utilizado nesta pesquisa se filia aos ideais da Escola de Edinburgo, com abordagem focada no “[...] conhecimento sobre uma perspectiva sociológica” (MATTAR, 2008, p. 84-85) das ciências na contemporaneidade como um meio para os estudos da área de humanidades. Em relação ao processo de pesquisa, será organizada uma apresentação biográfica do autor, tomando por base a biobibliografia de Darcy Ribeiro disponível na página da Fundação Darcy Ribeiro, seguido por um levantamento da literatura científica produzida a respeito das propostas de Darcy Ribeiro acerca do papel da universidade na formação de professores e a cultura democrática, finalizando com a análise

			<p>universidade no estabelecimento de uma sociedade democrática por intermédio da ação de professores e educadores egressos e o possível impacto desta formação no desenvolvimento social.</p>		<p>destas propostas.</p>
<p>Profa. Dra. Vanessa Alves Bertolletti</p>	<p>Universidade Estadual do Paraná/Apucarana</p>	<p>Internacionalização e formação do campo da educação superior latino-americana</p>	<p>Este trabalho pretende se justificar em dupla dimensão: ele é válido tanto como a partir das possibilidades que podem surgir da análise documental estabelecida, quanto as novidades conceituais que, no ritmo da análise, ele pode colocar. Neste sentido, sua realização se justifica tanto no sentido de aprimoramento intelectual e acadêmico, como no sentido mais clássico de exploração científica da descoberta de respostas para problemas colocados. Nossa ambição central é recuperar a noção de</p>	<p>Analisar a formação e as transformações do “Campo” da Educação Superior Latino-Americana de 1990 a 2015. Compreender de que modo as iniciativas de integração na educação superior Latino-Americana no período puderam ser efetivadas, e qual o caráter se impôs; Entender as transformações políticas e sociais pelas quais passaram os países que compõem a América Latina e mensurar o impacto que elas tiveram na educação superior e</p>	<p>Uma vez que este trabalho pretende reivindicar o conceito de Pierre Bourdieu (1930-2002) de “campo” para pensar o objeto central de nossa análise, a integração do Ensino Superior na América Latina, recorreremos aos seus ensinamentos para pensar esse tão complexo processo. Metodologicamente, a pesquisa contará com a análise de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias serão um aspecto fundamental da pesquisa, pois os documentos evidenciam os acordos e ações compreendidas no</p>

			<p>“campo” de Bourdieu para pensar as experiências e as tentativas de integração da Educação Superior na América Latina</p>	<p>no caráter da integração entre eles; Investigar as diversas iniciativas de integração do ensino superior da América Latina no período, desde as mais simples, como os pactos bilaterais, como os grandes processos institucionais que conseguiram ou não cumprir suas expectativas; Analisar qual papel as instituições estatais e interestatais, como o Mercosul e os diversos Ministérios de Educação, desempenharam ao longo do processo e qual o impacto para o trabalho docente de tais perspectivas.</p>	<p>campo educacional, reflexo de uma estrutura de reordenação de metas e prioridades para a educação superior no âmbito da América Latina. As fontes secundárias permitirão a investigação das transformações na macroestrutura social, que possibilitará construir relações com o campo educacional de interesse, fundamentalmente, as relações gestadas no domínio do Mercosul, propiciando, assim, a fundamentação teórica necessária para a investigação.</p>
<p>Profa. Me. Eunice Aparecida de Aguiar Alonso</p>	<p>Centro Universitário Padre Albino – UNIFIPA - Catanduva</p>	<p>A atuação do pedagogo em espaços não formais: intervenções e possibilidades de atuação com</p>	<p>O presente projeto possui por temática a atuação do pedagogo em espaços de educação não formal. O estudo dessa temática justifica-se por contribuir com tais discussões, além</p>	<p>Ampliar o conhecimento sobre a atuação do pedagogo em espaços de educação não formal. Os objetivos específicos são: Viabilizar a atuação dos graduandos em</p>	<p>O projeto contará com a realização de uma pesquisa descritiva, que ocorrerá a partir de uma pesquisa de campo, visando conhecer na prática, as características da atuação do pedagogo</p>

		idosos	de viabilizar, durante a formação de pedagogos, o contato com práticas educativas em espaço não formal, permitindo-lhes lidar com fatos, estruturas, processos e situações relacionados à prática educativa, em tais ambientes.	Pedagogia em atividades educativas com idosos, em espaço não escolar; Implantar um espaço de convivência no Recanto Monsenhor Albino; Promover atividades voltadas ao ensino das tecnologias de comunicação e informação, estudos em grupo a partir de temas contemporâneos e oficinas de atividades artísticas; Sistematizar intervenções práticas de resultados satisfatórios, no trabalho educativo com idosos.	em educação não formal com idosos, possibilitando-nos sistematizá-las. A observação dos idosos, por meio de entrevistas, permitirá o planejamento e aplicação de atividades, considerando as características e necessidades do grupo. Os dados coletados, assim como a aplicação e desenvolvimento das atividades, resultarão na descrição das especificidades tanto no que diz respeito a formação, quanto à atuação com esse público. Os resultados do projeto, articulados a pesquisa bibliográfica sobre a atuação do pedagogo em espaço de educação não formal, resultarão em materiais de divulgação sobre a formação e atuação desse profissional em espaços não escolares.
--	--	---------------	---	--	--

<p>Profa. Dra. Ligiane Raimundo Gomes</p>	<p>Universidade Anhanguera de São Paulo – UniAN – Santo André – Unidade 3.</p>	<p>O conceito de autonomia e a construção de competências sociais e emocionais para o desenvolvimento da profissionali- dade do docente</p>	<p>A autonomia é uma dimensão importante a ser construída ao longo da profissionalidade docente e caracteriza aspectos importantes que estão ligados diretamente a tomada de decisão do professor, bem como da construção da sua imagem enquanto profissional, ou seja, da sua identidade docente. Dessa forma, tomando a autonomia docente como foco central deste estudo, preocupamos aprofundar tal conceito, buscando as competências sociais e emocionais necessárias para a construção da autonomia, visto que tais competências devem ser desenvolvidas e refletidas nos cursos de formação de professor.</p>	<p>Analisar o conceito de autonomia docente em discentes concluintes do Curso de Pedagogia, buscando a relação das possíveis competências sociais e emocionais decorrentes deste conceito para o desenvolvimento da profissionalidade do professor.</p>	<p>O desenvolvimento do projeto conta com a aplicação de um questionário contendo perguntas abertas a fim de identificarmos o conceito de autonomia entre os discentes do último ano de um Curso de Pedagogia. A análise dos dados será realizada qualitativamente mediante a categorização dos elementos encontrados mediante referencial teórico sobre a temática desenvolvida neste projeto.</p>
<p>Profa. Me. Nájela Tavares Ujii</p>	<p>Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória</p>	<p>Formação de Professores em Contexto e a Educação</p>	<p>Via ação docente na Universidade e junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Educativa</p>	<p>Avaliar as ações implementadas que visam o aprimoramento da formação continuada</p>	<p>A formação de professores em contexto, conta com a rigorosidade metodológica da pesquisa colaborativa.</p>

		<p>Infantil: ação formativa e educativa</p>	<p>Infantil (GEPPEI), interinstitucional UNICENTRO/I e UNESPAR, e, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE - UNESPAR), especificamente no Núcleo de Educação Infantil, Práxis e Interloquções com a Cotidianidade (NEIPIC), temos implementado ações formativas no âmbito acadêmico via estágio supervisionado e na esfera educativa escolar via formação em contexto, no espaço-tempo das redes públicas municipais, centros e núcleos de atendimento a infância, em parceria com as profissionais da área: diretoras, coordenadoras e professoras da educação infantil.</p>	<p>considerando o contexto de pertencimento, bem como serve de balizadora e respaldo a formação de professores auferida no âmbito universitário, que é nutrida pela realidade das escolas campo de pesquisa e estágio.</p>	<p>Tem seu foco na mediação entre pessoas, a realidade e o conhecimento, prima por valorizar os professores, seus saberes e práticas, equalizar os papéis dos sujeitos aprendentes envolvidos com a formação de professores.</p> <p>“Compreender os contextos escolares, os professores, seus saberes, práticas e táticas de enfrentamento de situações problemáticas [...] (MELO, 2015, p. 135). Para assim, captar a realidade, discutir e construir em parceria Ensino Superior/ Educação Básica, universidade/escola, professor formador/professor consolidado em formação, alternativas emergentes, práticas inovadoras plausíveis a resolução de problemas e compreensão ampla da realidade educacional e escolar. De modo promover o</p>
--	--	--	--	--	---

					aperfeiçoamento da prática educativa voltada a infância e dos professores da educação infantil em formação continuada e inicial.
Profa. Dra. Ana Cláudia Saladini	Universidade Estadual de Londrina	Procedimentos de Ensino nas Aulas de Educação Física: relações com o desenvolvimento moral dos estudantes.	A escola e seu cotidiano é um dos cenários ideais para os desafios que se apresentam à formação dos alunos. Alguns desses desafios estão relacionados ao processo de desenvolvimento da formação dos nossos alunos. Como acontecem? Como as nossas crianças se desenvolvem? Como os professores podem intervir de forma apropriada para contribuir com o processo de desenvolvimento? Nesse sentido, esse projeto integrado pode tornar-se uma possibilidade de produção e disseminação de conhecimento no que se refere à relação entre as estratégias de ensino	Estabelecer relações entre o propósito da educação escolarizada, a disciplina de Educação Física e o desenvolvimento da moralidade dos estudantes. Além disso, apresentar o desenvolvimento moral humano como temática integrante do processo educacional na educação básica; compreender as relações existentes entre os procedimentos de ensino nas aulas de Educação Física e o desenvolvimento da moralidade humana; destacar o papel da linguagem que predomina no processo comunicativo entre professor e alunos;	Para estudarmos a relação entre os propósitos da escola, da disciplina de Educação Física e o desenvolvimento moral, realizaremos uma pesquisa de campo com a característica de investigação qualitativa. No caso de pesquisas realizadas no contexto escolar com cunho qualitativo, podemos investigar o local em estudo bem como interagir (conversar, observar) com os sujeitos participantes, ou seja, recolher os dados que interessam à pesquisa por meio de imagens (observações) e palavras (entrevista). Nesse sentido, acompanharemos aulas de Educação Física no Ensino

			<p>adotadas nas aulas de Educação Física e o desenvolvimento moral dos estudantes da Educação Básica, apontando caminhos mais adequados que oportunizem a formação humana de nossos estudantes.</p>	<p>construir indicadores que caracterizem o ambiente sociomoral que predomina nas aulas de Educação Física.</p>	<p>Fundamental da rede municipal de ensino, na cidade de Londrina (Pr). Nosso intuito não é investigar o professor diretamente, mas sim as relações entre os propósitos da escola, da disciplina de Educação Física e o desenvolvimento da moralidade. O instrumento para observação será construído pelos pesquisadores e as categorias de análise serão construídas à medida que a pesquisadora elaborar o seu caminho para interpretar as situações observadas. Ao final desta pesquisa todo o material coletado, após análise, será inutilizado.</p>
<p>Prof. Dr. Rafael dos Reis Ferreira</p>	<p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores (CFP),</p>	<p>Fundamentos epistemológicos do trabalho docente em sala de aula: contribuições do pensamento</p>	<p>Essa pesquisa parte do referencial teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget e tem por objetivo apresentar contribuições epistemológicas da Teoria</p>	<p>Apresentar contribuições e análises epistemológicas da Teoria de Piaget para o trabalho docente em sala de aula do ensino de conteúdos lógico-</p>	<p>A pesquisa é de natureza bibliográfica, com leitura, análise e fichamento dos escritos e obras de Jean Piaget.</p>

	Amargosa – BA	epistemológico de Piaget	de Piaget para o trabalho docente em sala de aula, em particular, reflexões e análises sobre importância do conhecimento lógico-matemático e científico para a prática docente em sala de aula. Uma pesquisa dessa natureza torna-se necessária no sentido de criar condições para reflexão sobre os fundamentos da prática docente do ensino de conteúdos lógico-matemáticos e de ciências da natureza.	matemáticos e de ciências da natureza.	
--	---------------	---------------------------------	--	--	--

Fonte: Quadro organizado pelas autoras

O Quadro 2 demonstra a heterogeneidade dos projetos que integraram a pesquisa em rede que se propuseram a pensar as questões do trabalho docente e seu amplo espaço de reflexão. Destacamos que os pesquisadores envolvidos têm experiência teórico-prática na temática da formação de professores e estão espalhados em diferentes universidades do Brasil e da América Latina. Esse fato, demonstra que se trata de um projeto de grande extensão.

Com efeito, olhamos para a profissão docente e seu trabalho considerando alguns aspectos, tais como:

- A escola como organização do trabalho docente: a estrutura das organizações escolares, um espaço de coletividade humana, as disciplinas escolares, a autonomia dos professores nesse lócus, tensões e dilemas interiores à organização e ao trabalho escolar.

- Sistema escolar: relações de poder na organização escolar, organização do serviço humano, a Universidade como formadora de professores e de conhecimento científico.

- As dificuldades da profissão docente: a carga de trabalho, as tensões e os dilemas nas relações com alunos e para os alunos, colegas, o desenvolvimento profissional e a burocracia.

- O trabalho e a docência: o ritual já estabelecido, a jornada de trabalho e sua divisão, novas perspectivas para a organização do trabalho docente, o trabalho coletivo, o individualismo docente, a finalidade do trabalho, currículo, objetivos e planejamento de ensino. A prática docente. O ensino e a aprendizagem e a interdisciplinaridade.

- O objeto humano do trabalho docente: as tecnologias do professor, a identidade profissional, as relações e implicações sociais e os contextos sócio-históricos, a multi/interdisciplinaridade teórica para promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia da profissão docente. (TARDIF, 2014)

Frente ao exposto, afirmamos que o campo da Formação de Professores na contemporaneidade considera como importante questão as implicações decorrentes da práxis em seus aspectos multidimensionais. Zabalza (1998) indica que os processos educativos são suficientemente complexos e múltiplos, o que

dificulta delimitar todos os fatores que o definem. Nesse sentido, consideramos que os projetos que compõe a pesquisa em rede consideram as temáticas da profissão docente em sua complexidade e compõe aspectos relevantes para pensar o campo em questão e contribuir para a melhoria dos processos educativos.

Para finalizar

Esse texto objetivou apresentar diferentes projetos, que constituíram uma pesquisa em rede, que discutem a profissão e o trabalho docente independente da perspectiva teórica assumida. A intenção de continuidade é proporcionar a troca de conhecimentos com possibilidade de atividade de educação científica incluindo a sociedade, os professores, dentre outros possibilitando a devolução dos resultados das pesquisas acerca do trabalho do professor. De maneira geral, a execução dessa pesquisa em rede permitiu a discussão e análise diante dos dados obtidos pelos pesquisadores, da mesma forma, verificou o que emerge a respeito da profissão docente tendo em vista uma tomada de consciência para a promoção da melhoria da Educação brasileira.

Assim, nossa pesquisa colabora para a possibilidade de trabalho e execução de pesquisa baseadas em perspectivas diversificadas, no sentido interdisciplinar, e considerando aspectos particulares teóricos e metodológicos.

Referências

AXT, Margarete. A pesquisa em rede como espaço de autoria - condições de possibilidade, intervenção e avaliação. **Mesa redonda n. 45**, eixo temático 3 – Gestão e políticas educacionais, 2000, Porto Alegre.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 480p.

- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240p.
- FLORIANO, Fabiana Raynal.; et. al., Avaliação de Desempenho de redes de pesquisa: o caso do Instituto Nacional de Ciência, Inovação e Tecnologia em Saúde – INCT – Citecs. **Análise Econômica**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 143-154, set.2012.
- INDJAIAN, Maria Lucia. Avaliação da pesquisa em rede de colaboração: um campo em construção na Pós-Graduação. **Avalies**, 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Florianópolis, p. 1-14, set. 2017.
- LEITE, Denise. Conhecimento em Educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014;
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991, p.109 - 139.
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 25 out. 2012, 23:31:57.
- _____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009. 95p. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: 25 out. 2012, 24:31:05.
- PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292p.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes, 9ª edição, 2014.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.3, p. 1143-1162, set/dez. 2015.

ZABALZA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRINCÍPIOS PIAGETIANOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Amanda de Mattos Pereira Mano
Eliane Giachetto Saravali

Introdução

Partindo de nossa experiência como docentes e formadores de professores na área do ensino de ciências, buscamos apresentar reflexões e apontamentos sobre o diálogo entre as contribuições teóricas e epistemológicas da teoria piagetiana e a prática docente nesta área. Ainda que tenhamos clareza que os escritos piagetianos não tratam de uma metodologia para o ensino, entendemos, como Becker (2004), que o professor tem uma epistemologia que embasa suas escolhas e ações pedagógicas e, a partir disso, que se essa escolha é deliberada e reflexiva, os construtos piagetianos podem oferecer alicerce substancial para a organização pedagógica e, por conseguinte, para a construção de conhecimentos. Este deveria ser um dos sentidos do termo construtivismo quando considerado nas decisões sobre as práticas escolares, isto é, como os professores podem planejar suas ações de tal forma que elas sejam úteis ao desenvolvimento de seus alunos.

Dessa forma, a ideia que a teoria piagetiana nos oferece de um conhecimento fruto da interação sujeito e meio, não reduzido a nenhum dos dois polos e, simultaneamente, construído por meio da ação de aspectos estruturais e funcionais, é compreensão essencial e raramente presente no repertório dos próprios professores. Assim, é necessário analisar com cautela o que

significa dizer construtivismo em nosso contexto, sobretudo em relação às ações escolares, assim como qual a leitura que se tem de uma obra tão complexa como a obra piagetiana e suas implicações para o campo pedagógico.

Tem sido comum uma crítica ou rechaço ao construtivismo a partir de uma falsa ideia de superação, tanto dos aspectos teóricos como daqueles que se voltam para o trabalho pedagógico, como se esse tipo de ação tivesse se mostrado inadequada, fracassada ou superada. Paradoxalmente, observamos importantes pesquisadores (ZAIA, 1986; BRENELLI, 1983; MANTOVANI DE ASSIS, 1976), balizados pelo aprofundamento teórico que subsidia o planejamento e a execução de intervenções pedagógicas, obterem resultados importantes em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus estudantes, na educação infantil (GUIMARÃES, 2012; GODOY, 1996), no ensino fundamental I (SILVA, 2017; BRAGA, 2003) e ensino fundamental II (ALMEIDA, SARAVALI, 2017; MANO, 2017).

Assim, acreditamos na necessidade do resgate dos significados originais dos termos teóricos e conceitos basilares piagetianos, bem como daquilo que eles podem significar para o ensino que se pretenda construtivista, algo que a nosso ver não foi compreendido no contexto educacional brasileiro, seja na própria formação do professor, em que observamos um reducionismo drástico da teoria piagetiana, bem como na tomada de decisão que ocorre nas próprias escolas e seus agentes.

Tais reflexões perpassam a necessidade da promoção de metodologias ativas e a importância de um trabalho pedagógico diferente do tradicional, tão comumente ainda visto nas escolas; o que ocorre também em aulas de Ciências e Biologia (MASSABNI, 2007; MANO, 2017).

O ensino e a aprendizagem de Ciências e Biologia na educação básica precisam voltar-se à compreensão da perspectiva científica como uma das formas de explicação do mundo natural, com suas regularidades biológicas, físicas e químicas. Isso será desafiante a um raciocínio figurativo, característico do momento

de desenvolvimento dos estudantes, sobretudo, dos anos iniciais. Por essa razão, não é possível apenas memorizar nomes e conceitos, sem que isso se faça distante ao universo dos alunos. Necessário também é o desenvolvimento da compreensão e articulação desses entendimentos às questões sociais, políticas e econômicas que compõem os múltiplos contextos escolares.

O distanciamento entre uma prática que tem como eixo a transmissão, a recepção e a repetição passiva de conteúdo e o modo de interpretar o mundo do aluno, incluindo ali as suas ferramentas intelectuais e as possibilidades de construção, não contribuirá para a compreensão de conteúdos tão ricos e relevantes como os que compõem a área de Ciências e Biologia.

É no contexto destas reflexões e experiências e dos resultados de pesquisas que buscamos analisar como a Epistemologia Genética de Jean Piaget torna possível a transformação do ensino de ciências, de modo a contribuir com uma prática docente diferenciada que permite uma relação mais profícua e transformadora com esses conteúdos. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é abordar e ratificar aspectos essenciais ao Ensino de ciências na perspectiva da Epistemologia Genética.

A aprendizagem na perspectiva piagetiana

Há diferentes teorias que buscam uma definição para a aprendizagem. A teoria de Piaget é uma teoria do conhecimento por excelência, nos orientando sobre o desenvolvimento humano. O autor nos deixou, também, importante contribuição sobre a aprendizagem ou o que seria a aprendizagem no arcabouço teórico que ele nos propunha, a partir das inúmeras pesquisas realizadas. Assim, a aprendizagem não pode ser reduzida à compreensão de uma mudança de comportamento, sem que analisemos as interpretações que realizamos daquilo que é nosso foco de interação. Nas palavras de Piaget e Greco (1974, p. 40) a aprendizagem

[...] é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Está claro então que segundo a maneira pela qual interpretamos a ação dos estímulos sobre o comportamento do sujeito assim como a natureza das respostas dos sujeitos [...] encontramos todos os problemas epistemológicos centrais das relações entre o sujeito e o objeto.

A aprendizagem decorre de interações entre sujeito e objeto, sendo constituída ao longo do tempo. Nesse sentido, ao contrário de outras teorias, a aprendizagem não é algo mecânico que ocorre, em linhas gerais, pela percepção ou por simples associação e repetição de comportamento, como até então se acreditara.

Interessante ressaltar a posição de Piaget a respeito da percepção, pois conforme sua concepção jamais a percepção acontece em estado puro, pelo mero emprego de nossas vias sensoriais. Dessa forma, ela não se reduz a uma imposição de dados do exterior ao sujeito, mas comporta um quadro ativo, no qual o emprego de assimilações e acomodações é responsável por interpretar o conteúdo proveniente da percepção.

Ora, o resultado de nossas investigações, que se dirigiram antes de tudo aos mecanismos perceptivos, foi que, mesmo no nível da percepção, a “leitura” não é nunca um simples registro, mas supõe em toda situação uma esquematização no sentido de uma assimilação do dado a esquemas comportando uma atividade do sujeito e por conseguinte uma parte de inferência ou pré-inferência. (PIAGET; GRECO, 1974, p. 39).

Assim, Piaget e Greco (1974) defendem a existência de uma lógica que respalda a aprendizagem, sendo esta a condição preliminar de toda aquisição que se dá em função das experiências ou, em outras palavras, das interações entre sujeito e objetos de conhecimento.

Nessa compreensão, cada estágio cognitivo, sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (PIAGET, 2007; 1978) possui uma lógica própria, e são suas características que determinam as possibilidades de aprendizagem. Para exemplificar, tem-se que a lógica das operações concretas é

diferente da lógica das operações formais, e é sob a forma de pensar, particular de cada estágio, que os conteúdos da experiência poderão ser interpretados.

Nessa relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Piaget e Greco (1974) fazem uma importante distinção entre duas formas de aprendizagem - no sentido *lato* (amplo) e uma aprendizagem no sentido *stricto* (restrito).

No sentido *stricto*, estão as aprendizagens adquiridas em função da experiência, sejam elas de ordem física, lógico-matemática ou social. Em Ciências, por exemplo, podemos exemplificar a construção de uma escala com bolinhas de isopor para representar o tamanho dos planetas, a memorização dos seus nomes e o conhecimento sobre sua posição em relação à órbita da Terra. Aprendizagens importantes, mas não suficientes para a compreensão das relações dos planetas com a Terra e o universo.

Ademais, sobre a aprendizagem em sentido restrito, temos que ter a clareza de que não é ela que explica o desenvolvimento, de forma que não podemos atribuir a promoção deste último ao acúmulo de diversas aprendizagens do tipo *stricto*. Certamente, elas são importantes, não por sua somatória, mas por serem fontes de interações e desequilíbrios.

Assim, da organização entre as aprendizagens de sentido restrito com os processos de equilíbrio por elas desencadeados, é que se compreende a segunda forma de aprendizagem, ou a aprendizagem em seu sentido amplo, *lato*. Dessa forma, a aprendizagem em sentido *stricto* busca proporcionar ao sujeito o sucesso, especialmente na ação, já o sentido *lato* permite que leis gerais sejam encontradas, analisadas e relacionadas, por conseguinte, ocorra sua generalização para quaisquer que sejam os conteúdos.

Outro exemplo clássico da área de ciências é a famosa experiência de flutuar e afundar diferentes objetos, já abordada por Piaget como situação experimental da flutuação dos corpos (INHELDER; PIAGET, 1976). No sentido restrito, por meio da organização mental das características físicas dos objetos (e que se dão por aprendizagem restrita) é possível prever que certos tipos

de objetos irão afundar ou flutuar na água. No entanto, é somente diante da lei geral da flutuação dos corpos – possibilitada pela compreensão das relações acerca da densidade e das variáveis massa/volume do objeto adjacentes ao entendimento de tal lei física – que se torna possível aplicá-la a diferentes situações, com diferentes materiais, sem hesitação, portanto, uma aprendizagem em sentido lato (MANO, 2013).

Ainda sobre a distinção das formas de aprendizagem, Becker (2013, p. 54, grifo nosso) enfatiza:

A aprendizagem entendida como reconstrução dos “instrumentos lógicos” ou das formas ou estruturas da atividade cognitiva humana, ou a capacidade de “aprender a aprender”, é chamada por Piaget de aprendizagem no sentido amplo (*lato sensu*), **em oposição a aprendizagem no sentido convencional**, do senso comum, no sentido de mera aquisição, de estocagem (*aprendizagem stricto sensu*).

Como docentes, em nossa experiência empírica por anos nos encarceramos nessa visão de estocagem e por muitas vezes foi necessário “correr com a matéria”, na crença de que a aprendizagem estava associada à transmissão de nossa parte e ao armazenamento de (muitos!) conteúdos pelos alunos. Cabe, em consequência, nos desprendermos dessa visão e situar a aprendizagem em sentido restrito como uma forma de aprendizagem, mas não única. Essa visão conteudista, que imprime ao professor a necessidade de vencer os assuntos, as aulas, as páginas do livro didático e do material apostilado é que precisa ser revista.

Piaget e Greco ([1959], 1973) salientam que a maturação, a percepção, a compreensão imediata, a indução, as equilibrações e as deduções são, igualmente, modos que ensejam aprendizagem. Cada um desses modos pode estar mais ou menos presente, de acordo com o aparato cognitivo existente. Por exemplo, a percepção e a compreensão imediata são formas de aprendizagens associadas ao pensamento pré-operatório, ao passo que as deduções estão ligadas aos instrumentos operatórios.

Ao pensarmos nas contribuições desses postulados ao ensino, acreditamos na maior necessidade de lançarmos nossos esforços para a aprendizagem no sentido *lato*, a qual se funde com o desenvolvimento. É nessa perspectiva que corroboramos a reflexão de Becker (2013) quando afirma que a escola precisa preocupar-se mais com a forma do que com os conteúdos, no sentido de fornecer situações que permitam mais ação e invenção e menos repetição e cópia.

As funções da inteligência estão ligadas a compreender e inventar; tais ações são desencadeadas por meio da criação de estruturas que vão organizando o real, como podemos acompanhar nas palavras de Piaget ([1976], 2015, p. 26): “Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras.”.

Diante dessa afirmação, é possível inferir que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são situações que requerem do sujeito atividade e, se temos uma situação de aprendizagem em movimento - de invenção e criação -, precisamos oferecer-lhe uma metodologia de ensino coerente com essas premissas.

O ensino de ciências na perspectiva piagetiana

Conforme dito, os pressupostos piagetianos para o desenvolvimento humano, inegavelmente, influenciam ideais necessários no âmbito da educação - ou deveriam influenciar. A escola e seus agentes precisam conhecer e oferecer um modo de educar que se distancie da passividade e se aproxime de um ambiente que favoreça a construção de conhecimentos.

Piaget ([1976], 2015) faz distinção entre os métodos de ensino à sua época, os quais podemos encontrar na atualidade, bem como observá-los no ensino de ciências. Trata-se dos métodos receptivos ou de transmissão, os métodos intuitivos e os métodos ativos. Em cada um desses tipos de trabalho escolar existe um

diferente posicionamento em relação ao esperado do professor e do aluno e, por conseguinte, uma compreensão diferente sobre o que seja aprender.

Nos métodos receptivos ou de transmissão pelo mestre, como a própria denominação indica, há grande ênfase na transmissão do professor para o aluno. Dessa maneira, as lições escolares são programadas de acordo com as intenções do professor e em consonância com o que ele acha importante que o aluno aprenda.

Becker (2012) afirma que esse modelo pedagógico, o qual também pode ser chamado de pedagogia diretiva, pauta-se em pressupostos filosóficos empiristas, uma vez que a postura de transmissão de informações reflete uma concepção de que o conhecimento se estrutura de fora para dentro, ou melhor, pela internalização de elementos exteriores.

Na sala de aula, os professores que se munem (ainda que não deliberadamente) desse modo de educar privilegiam a exposição verbal e as cópias, em detrimento de outras intervenções pedagógicas, haja vista que, por essa concepção, compreende-se que a transmissão tem papel primordial na aprendizagem.

De acordo com essa concepção, o papel do aluno é limitado, de maneira que seus interesses e seu modo próprio de construção de conhecimentos não são levados em conta ou são pouco considerados. A ele cabe ouvir as lições e internalizá-las, absorvê-las e acumulá-las. Se ele não aprende é porque não prestou atenção ou porque o professor não deu uma “boa aula”.

Analisemos o desenvolvimento de um conteúdo de ciências a partir dessa abordagem metodológica. Os alunos aprenderão sobre a pele, suas camadas, vasos, glândulas lendo um material próprio e/ou acompanhando a leitura realizada pela professora. Grifarão as partes mais importantes do texto oferecido pela escola, responderão perguntas já formuladas em livros didáticos e/ou apostilas, mas dificilmente terão a oportunidade de ver uma célula ou um tecido num microscópio, assim como não farão experiências sobre a reação da pele quando próxima a estímulos diferentes aprendendo, por exemplo, a cuidar do próprio corpo.

Deverão também memorizar essa quantidade de informações para garantir a pontuação na avaliação.

Um segundo tipo de ensino faz referência aos métodos intuitivos. Essa forma de trabalho em sala de aula avança em comparação aos métodos confinados na transmissão verbal por oferecer o apoio de objetos concretos, imagens e filmes, para a formação dos conhecimentos.

No entanto, Piaget (2015) faz críticas a esse modelo de ensino, afirmando que “[...] os métodos intuitivos apenas substituem [...] o verbalismo tradicional pelo verbalismo mais elegante e refinado.” (p. 67). Nessa perspectiva, atribui-se um grande valor às ações puramente manipulativas de objetos concretos, as quais, aparentemente, remetem à valorização de um sujeito ativo, contudo, imagina-se que a ação sobre o mundo acaba por se reduzir a um processo figurativo, no qual a manipulação é capaz de produzir uma cópia fiel do mundo exterior, excluindo-se os processos mentais de ordem lógico-matemática, ligados à criação e invenção.

Pensemos novamente num exemplo da área de ciências. Na situação da densidade dos corpos como a situação operatória de Inhelder e Piaget (1976), o professor leva uma bacia com água e expõe aos alunos os objetos que afundam e os que flutuam e finaliza com uma exposição sobre os conceitos de massa e volume. Aquilo que parece mais ativo, em função da exposição dos materiais, continua demandando dos alunos uma postura passiva, já que não podem realizar com suas mãos a experiência, ou mesmo quando o fazem trata-se de uma manipulação pouco explorada sem testar, hipotetizar e transformar o material. Há sempre um roteiro previamente definido e problemas, descobertas e questões novas são, normalmente, evitadas pelos docentes. Atentemos para o fato de que preconizar a ação não é suficiente para atingir um progresso operatório, porque se trata apenas da manipulação ou de demonstrações exteriores e figurações acabadas (PIAGET, [1976], 2015).

Um último tipo de método elencado por Piaget ([1976], 2015) são os métodos ativos, vistos por ele como um trabalho

pedagógico que se diferencia dos demais apresentados por ser, de fato, ativo e em consonância com sua perspectiva de desenvolvimento.

Na medida em que, pelo contrário, a infância é considerada como dotada de uma atividade verdadeira e o desenvolvimento do espírito é compreendido em seu dinamismo, a relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca: a criança tende a se aproximar do estado adulto não mais recebendo totalmente preparada a razão e as regras da boa ação, mas **conquistando-as com seu esforço e sua experiência pessoais**; em troca, a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação: espera enriquecimento. (PIAGET, [1976], 2015, p. 124, grifo nosso).

Abordemos, mais uma vez, assuntos tratados nas aulas de Ciências, agora envolvendo o meio ambiente. Não é muito difícil a criança recitar informações sobre os problemas ambientais que hoje enfrentamos, mas isso costuma estar longe de análises mais profundas sobre quais ações cotidianas contribuem para a degradação do planeta. Assim, por exemplo, a turma pode vivenciar uma experiência de coleta e organização do lixo produzido pela escola, assim como analisar situações problemas envolvendo o lixo que observam pelo bairro. Para onde ele vai? Como está armazenado? Qual destino poderia ser-lhe atribuído? Como podemos produzir mais ou menos lixo?

É desse tipo de ação que trata uma metodologia ativa, aquela que vem acompanhada do componente motivacional desencadeado pelo interesse, pela necessidade criada pelo professor por meio dos problemas, perguntas e desequilíbrios que provoca.

Princípios piagetianos aplicados ao ensino de Ciências

Considerando as proposições piagetianas no que tange a aprendizagem e a organização do ensino, em especial quando assumimos o papel do sujeito ativo na construção de conhecimento, questionamo-nos: quais princípios que podemos

extrair dos métodos ativos? Como podemos empregá-los no ensino de ciências?

A esse respeito, Sá e Filho (2017) também realizam algumas reflexões relativas à obra de Piaget e suas possíveis influências no cotidiano escolar, em especial no ensino de Química. Tal qual apresentamos, afirmam a compreensão de que a teoria piagetiana pode ser estendida à prática escolar, mas alertam que se os envolvidos no processo educacional não estiverem dispostos a conhecer e rever suas crenças quanto ao ensinar e o aprender, de nada adianta uma nova organização pedagógica.

A essa importante compreensão inicial se acrescentam os demais postulados que podemos extrair de Piaget ([1976], 2015) e que devem ser levados em conta durante as intervenções escolares na perspectiva ativa, tais como: 1) a diferença entre a lógica do adulto e a lógica da criança; 2) as necessidades e interesses de cada estágio; 3) o processo de adaptação no plano prático e no plano conceitual e 4) o desenvolvimento solidário entre a inteligência e a vida social.

Quanto à diferença entre a lógica do adulto e da criança, existe a necessidade de demarcar a lógica de cada estágio de desenvolvimento da inteligência: a inteligência prática sensório-motora, a pré-lógica, as quais antecedem as operações, a lógica operatória e a de natureza hipotético-dedutiva das operações formais, já que o sujeito irá interpretar e transformar o mundo em consonância com sua forma própria de pensar e, assim, o fará em sala de aula.

Isso pode ser observado no estudo de Mano (2017). Por ocasião da aplicação de uma intervenção pedagógica com inspirações piagetianas sobre o conteúdo fases da Lua e Eclipses, em um 8º ano do ensino fundamental, a autora percebeu que os alunos, com média de idade de 14 anos, apresentavam ideias sobre o tamanho e movimento da Lua muito diferentes da compreensão dos cientistas, por exemplo, em representações nas quais a Lua apresentava-se maior que a Terra ou, ainda, em explicações para as fases lunares que recorriam ao aumento ou diminuição desse astro. Por isso, todo o trabalho pedagógico

realizado precisou, em respeito a essa forma de pensar, organizar-se em atividades que desequilibrassem tais opiniões, tais como manipulação de bolas de isopor para representação do Sistema Sol-Terra-Lua, simulação das fases lunares por auxílio de lanternas, entre outras. As atividades empregadas, ainda que bastante simples, buscavam colocar em xeque as ideias prévias dos alunos, além de trazer novos elementos para reflexão.

Logo, fica evidenciado o segundo postulado da posição piagetiana de que é preciso respeito aos interesses e necessidades de cada estágio de desenvolvimento, pois, “[...] para que a aprendizagem seja significativa, será necessário levar em conta os assuntos que mais interessam aos sujeitos nas diferentes idades.” (SCRIPTORI, 2006, p. 3).

Isto não significa privarmos os alunos de certos conteúdos, porém, ter a consciência de que estes precisam convergir com seus interesses; em acréscimo, a forma de trabalho deve ser condizente com os instrumentos intelectuais da faixa etária escolar atendida. Por exemplo, sabemos que conteúdos de Astronomia trazem conceitos da Física, da Química e da Biologia, por isso para abordar esses temas com crianças pequenas, devemos pensar em um tipo de trabalho diferenciado – a Astronomia dos pequenos é diferente da Astronomia dos adultos. Entretanto, não incomum nos depararmos com recomendações curriculares e/ou materiais didáticos, tais como livros e apostilas que trazem os conteúdos de Astronomia sem considerar os estágios de desenvolvimento objetivando, muitas vezes, que crianças de quinto e sexto ano consigam abstrair, coordenar e generalizar conceitos como os movimentos de rotação e translação, a representação dos astros em escala, a iluminação solar e diferentes posições da Terra para explicar as estações do ano, entre tantos outros, que exigem um pensamento relacional.

Scriptori (2006) assinala que realmente não se trata de padronizarmos o que os estudantes devem ou não devem aprender de sorte a limitá-los, mas de considerar suas explicações

próprias, suas formas de entender o mundo e, a partir disso, desafiá-los a novas ideias e a avançar em suas explicações.

Na pesquisa de Barbosa e Souza (2018), durante a aplicação de uma intervenção pedagógica a respeito dos insetos, um conteúdo da disciplina de Biologia, evidenciou-se a importância do respeito aos interesses e necessidades de cada estágio. A partir dos aportes piagetianos, os pesquisadores estruturaram o trabalho junto a alunos do ensino médio, utilizando aulas práticas com manipulação de diversos espécimes de uma coleção entomológica para promover uma situação de aprendizagem desafiadora. Durante a interação dos alunos com o objeto de conhecimento, foi possível perceber grande interesse e curiosidade, coerente com o papel ativo que o sujeito deve ter na construção de conhecimentos.

Ao remetermos a um trabalho diferenciado, vamos ao encontro do terceiro pressuposto piagetiano, ou seja, o de que, em primeiro lugar, a adaptação ocorre no plano prático, sendo isso necessário para que, nos estágios ulteriores, a adaptação se torne conceitual. Isso significa que, antes de explicar os fenômenos do meio ambiente (adaptação conceitual), a criança é capaz de predizê-los a seu modo (adaptação prática).

Nesse sentido, faz-se coerente que na pedagogia ativa sejam utilizados materiais concretos, modelos, esquemas, figuras, mapas conceituais, entre muitos outros recursos didáticos, não de forma reducionista ou ilustrativa, conforme acompanhamos na descrição dos métodos intuitivos, mas de maneira a apoiar a ação e o pensamento, sobretudo nos estágios que antecedem as operações já formalizadas.

Seniciato e Cavanan (2008), também sob a ótica piagetiana, evidenciaram a relação entre motivação e a construção dos conhecimentos científicos em aulas de ciências a respeito de ecossistemas terrestres naturais. Nessa pesquisa, fez-se a análise das reações dos alunos em dois momentos distintos, em uma aula teórica expositiva e uma saída de campo. Os resultados mostraram que a aula de campo despertou mais os interesses dos estudantes aproximando-se mais do conhecimento-assimilação,

exigindo e mobilizando maior movimentação do aparato cognitivo. Já na aula expositiva, observou-se que o movimento de cognição se aproximou mais do conhecimento-cópia.

Fato é que a organização da aula de campo traz à tona um ambiente mais aberto ao diálogo, à observação, à experimentação e à testagem de hipóteses, favorecendo mais situações de desequilíbrio e interação, em contraponto às aulas teóricas expositivas, quase sempre, fadadas à passividade.

Outro postulado da teoria piagetiana que ratifica os ideais dos métodos ativos é o fato de que, tal qual a estruturação no plano da inteligência, na vida social assistimos a uma organização similar: procede-se do egocentrismo à reciprocidade.

Uma escola ativa precisa atentar para duas situações que decorrem desse paralelismo solidário entre inteligência e moralidade traduzidas nos efeitos da pressão do adulto sobre a criança e na importância da cooperação entre elas. Em linhas gerais, isso acarreta a construção de um ambiente que possibilite a passagem do respeito unilateral ao respeito mútuo e que relações de reciprocidade sejam, paulatinamente, construídas e conquistadas.

No ensino de ciências, uma das potencialidades, além da própria organização do ambiente de trabalho pedagógico com vistas à cooperação, está na intervenção junto aos temas controversos (RAZERA; DINIZ, 2009), isto é, por meio do debate, da escuta e do posicionamento quanto aos assuntos controvertidos, tais como origem da Terra e da vida, sustentabilidade, manipulação gênica, entre tantos outros. É possível criar um ambiente de respeito mútuo, no qual distintas opiniões sejam ouvidas, consideradas e, principalmente, respeitadas. O relato de Razera e Nardi (2009, p. 63), enquanto professores da educação básica atenta para essa questão: “comecei a refletir sobre o lado coercitivo que eu involuntariamente exercia ao ensinar Ciências, especialmente nas aulas de temáticas controvertidas, com possibilidades de interferência na educação moral dos alunos”. Interessante neste depoimento observar que,

se quisermos assumir uma posição mais próxima da contribuição piagetiana, deve-se modificar ideias enraizadas de que “o professor é unânime” ou que “sempre sabe mais que os alunos”, pois as implicações disso vão além do ensino de conteúdos escolares, mas de posturas e vivências mais ou menos próximas da moral autônoma.

Ainda, o trabalho pedagógico em sala de aula pode acelerar ou estagnar o desenvolvimento das crianças. Uma vez apoiado no mero verbalismo, nas instruções programadas e apenas na manipulação ou na demonstração, nos colocamos em dúvida quanto à natureza da aprendizagem que pode promover. Não devemos impedir os estudantes de construírem relações sobre o que aprendem e o seu cotidiano, tirando a oportunidade de que possam visualizar a ciência e as ciências diariamente. Portanto, a utilização dos métodos ativos pode proporcionar uma aprendizagem duradoura, condizente com o desenvolvimento esperado ao longo da escolarização.

Diante dos objetivos de uma educação que se dirige para a formação de sujeitos que se colocam como construtores de conhecimento, as disciplinas escolares precisam oferecer as máximas possibilidades para a formação de um ambiente de descoberta e de criação. A propósito dessa afirmação, Piaget ([1949], 1998) argumenta em prol das ciências naturais, atualmente conferidas às disciplinas de Ciências e Biologia, como importantes momentos para a formação de uma inteligência ativa.

Suas observações justificam que tais disciplinas favorecem a atividade livre do aluno, bem como levam ao desenvolvimento do espírito científico por meio do aspecto experimental. No entanto, tais atividades benéficas se realizam apenas quando a pesquisa e a descoberta são favorecidas em detrimento da repetição (PIAGET, [1976], 2015).

Notemos que essas são posturas coerentes e necessárias ao processo de construção de conhecimentos, pois podem despertar e sustentar o interesse dos alunos que frequentam turmas do ensino fundamental I e II e até mesmo do ensino médio, uma vez que vão

“ao encontro das tendências profundas do desenvolvimento intelectual espontâneo deste período.” (PIAGET, [1949], 1998, p. 167).

O período em questão refere-se às operações concretas. Sabemos que neste momento cognitivo as construções mentais apoiam-se no mundo dos objetos e nas reflexões por ele desencadeados, de forma que em posse desse pensamento instrumental ou operatório é possível sistematizar e coordenar ações reversíveis. Justifica-se, então, a importância da experimentação no ensino de ciências.

A partir da experimentação, pode-se avançar das explicações espontâneas àquelas mais próximas ao conceito. Piaget ([1949], 1998, p. 171) sustenta:

Os raciocínios mais exatos que as crianças são capazes de 7 a 12 anos consistem apenas em operações concretas, ou seja, em ações interiorizadas ligadas a um material preciso de manipulação e de experimentação. Daí a necessidade absoluta dos métodos ativos, pois o pensamento procede da ação e não a precede.

Embora neste momento as operações estejam adjacentes às manipulações e experimentações, elas se abrem para mais possibilidades após a construção das estruturas lógico-elementares de conservação, classificação e seriação, isto é, do aparato operatório (PIAGET, [1949], 1998). Tais possibilidades podem levar ao progresso das generalizações e ao infundável mundo hipotético-dedutivo que possibilita compreensões mais elaboradas e inovadoras sobre o mundo.

Entretanto, é preciso ressaltar que a manipulação inicial e a experimentação decorrente de tais manipulações não podem se reduzir apenas a uma leitura da experiência. A esse respeito, Krasilchik (2011) faz uma diferenciação entre demonstrações e aulas práticas, de maneira que as primeiras estão a serviço de se mostrar aos alunos alguma técnica ou um fenômeno, mas seu uso só se justifica em alguns casos nos quais: 1) o professor não dispõe de um maior tempo para explorar outras técnicas; 2) não existe material necessário para toda a classe e 3) quando o docente quer

garantir que todos os alunos vejam, ao mesmo tempo, determinada situação para que desta decorra ou conclua-se uma explicação por meio de uma aula expositiva, ou ainda, seja uma forma de problematização para uma discussão.

Já as aulas práticas estão mais ligadas ao contato direto com os fenômenos, com a manipulação e observação de materiais, equipamentos e organismos, de maneira a relacionar-se com resultados não previstos e que para serem interpretados requerem raciocínio (KRASILCHIK, 2011). Observamos que na perspectiva apresentada, distintamente das demonstrações, as aulas práticas não se reduziriam à passividade dos alunos, mas à interpretação e às inferências cognitivas.

Por seu turno, Campos e Nigro (1999) fazem uma distinção mais detalhada entre demonstrações e aulas práticas, pormenorizando as diferenças existentes entre demonstrações práticas, nas quais o professor apresenta uma atividade sem que o aluno possa intervir; os experimentos ilustrativos, nos quais os alunos individualmente ou em grupos fazem a demonstração prática; os experimentos descritivos, nos quais os discentes realizam as atividades e precisam descrever os fenômenos observados, de modo que consigam alcançar suas próprias conclusões; os experimentos investigativos também denominados por atividades práticas investigativas, nos quais o papel do estudante durante sua execução é primordial, uma vez que requerem a discussão de ideias as quais encaminham a elaboração de hipóteses explicativas, bem como experimentos para colocá-las em xeque.

Conforme estas definições, observamos que na experimentação mais próxima às demonstrações práticas e nos experimentos descritivos objetiva-se a reprodução de atividades com meios e fins já definidos, ao passo que os experimentos descritivos e investigativos estão a serviço de um ensino ativo por meio do qual os estudantes podem pensar e refletir sobre suas hipóteses. Carvalho (2007, p. 20) complementa:

De uma perspectiva construtivista, não se espera que, por meio do trabalho prático, o aluno descubra novos conhecimentos. A principal função das experiências é, com ajuda do professor e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo.

A partir da entrada nas operações formais, por volta dos 12 anos, o pensamento não se limita mais à manipulação, conforme vínhamos descrevendo. A partir de agora é possível realizar as operações no plano verbal e conceitual. Essa mudança no pensamento implica na necessidade de iguais mudanças frente às intervenções pedagógicas, as quais sempre deverão contemplar o aspecto ativo, mas agora podem utilizar além da experimentação, uma sistemática formalizada que aparece, por exemplo, em hipóteses verbais. Porém, isso não significa, pelo exposto anteriormente, que a experimentação se torne desnecessária.

Salientamos que uma escola ativa precisa de mais experimentos descritivos e investigativos, os quais, pelas características apresentadas, melhor se colocam a serviço da construção de conhecimentos. Vale dizer que os métodos ativos aplicados ao ensino de ciências não se limitam a alavancar apenas o progresso cognitivo. De sobremaneira, a vida social adjacente ao intelecto beneficia-se do exercício operatório, seja nos momentos de discussão entre grupos, na busca de uma solução para uma problemática, na sistematização por meio de relatórios de pesquisa, na construção de modelos esquemáticos e em muitas outras situações que, frequentemente, acontecem em presença de uma pedagogia ativa.

Assim, o ensino de ciências apresenta como particularidade para sua compreensão a necessidade de apresentar-se em consonância com o caráter ativo. Isto implica dizer que, para o entendimento dos conteúdos apresentados nas disciplinas de Ciências e Biologia, por exemplo, faz-se importante a condução de atividades que desafiem os alunos a pensar, a problematizar e a

agir. Não vemos de outra forma a construção de conhecimentos de ordem científica, senão por meio da ação e da interação.

Princípios construtivistas para o ensino de ciências

Considerando os princípios extraídos de Piaget ([1976], 2015) expostos até aqui, somados às pesquisas apresentadas e realizadas na área do ensino de ciências, bem como nossa experiência como professores de Ciências e de Biologia, formadores de docentes e pesquisadores, propomos ainda a consideração dos seguintes princípios para um ensino verdadeiramente construtivista no ensino de ciências:

1) Compreender sobre os processos envolvidos na construção do conhecimento físico, do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento social

Piaget (1973) nos traz as diferentes experiências e processos inerentes aos conhecimento físico e lógico-matemático. De igual forma, seus seguidores (DENEGRÍ, 1998; DELVAL, 2002) nos mostram as caracterizações e elementos do conhecimento social. Para um docente, sobretudo em relação ao ensino de Ciências, a compreensão das diferenciações destes tipos de conhecimento define opções didáticas bastante singulares. Vejamos, por exemplo, que ao trabalhar os sistemas do corpo humano, comumente apresentam-se aspectos da anatomia e da fisiologia, atentando-se para as células de cada epitélio, os órgãos que compõe cada sistema, a localização de cada um em nosso corpo. No entanto, apenas saber as características físicas e biológicas dos sistemas (conhecimento físico), bem como os nomes destas partes (elementos informacionais do conhecimento social) não garantem uma aprendizagem em sentido *lato* como estamos defendendo. Assim, as relações os sistemas do corpo humano (conhecimento lógico-matemático) precisam ser compreendidas, pensadas e criadas durante o processo de aprendizagem.

De modo geral, observa-se que a escola tem preconizado a transmissão para o trabalho com os diferentes tipos de conhecimento, dessa maneira, as particularidades de cada uma dessas construções são desconsideradas e, por isso, pouco exploradas. Este cenário reflete uma aprendizagem em Ciências e Biologia muito superficial que não permite o estabelecimento de relações com o cotidiano. É a Ciência que se esquece, que não se aplica e que se distancia do nosso dia a dia.

Assim, a cada planejamento da organização do trabalho pedagógico, faz-se imprescindível considerar que, a partir do conteúdo a ser abordado, os diferentes tipos de conhecimento precisam ser contemplados na intervenção pedagógica. Isso significa assumir que o conhecimento físico necessita de experiência e de abstração empírica; o conhecimento lógico-matemático se organiza por meio da abstração reflexionante e o conhecimento social evolui à medida que a abstração refletida evolui também.

2) Considerar o conhecimento prévio na construção do conhecimento científico

Um discurso muito comum em educação quanto à composição do trabalho educativo refere-se à necessidade de considerar aquilo que o aluno já sabe, porém, questionamos se isso, de fato, vem sendo contemplado na organização das aulas de Ciências e Biologia. Em específico para essas disciplinas, antes mesmo da escolarização, os sujeitos têm contato com explicações diversas para os acontecimentos do mundo natural e, a partir de tais informações, vão elaborando paulatinamente suas próprias ideias. Muitas destas ideias compõem um rol de elementos caracterizados como de senso comum e que são compartilhados culturalmente. Recordamos de um aluno que tivemos que contara sua crença de que habitávamos dentro da Terra e não em sua camada mais superficial, a crosta terrestre. Nesse caso, ao abordar os conteúdos que envolvem o conhecimento geológico de nosso

planeta, certamente era preciso investigar essas ideias para, assim, colocar situações que, em termos piagetianos, causassem desequilíbrios. Nossa intervenção à época foi indicar uma pesquisa sobre a temperatura das camadas do planeta de tal forma que ao se deparar com a temperatura do núcleo da terra o estudante pode reavaliar sua crença.

Vejamos que é preciso conhecer o que os alunos pensam, isto é, quais são suas concepções. Por meio da teoria piagetiana, sabe-se que um novo conhecimento se apoia em uma construção anterior e, dessa maneira, para que um novo conceito das ciências seja introduzido faz-se necessário que sejam conhecidas as explicações genuínas dos estudantes.

Propomos, nesse princípio, a reflexão de que cada aluno chega à escola e nela permanece com experiências com a Ciência muito singulares, alguns podem vivenciar mais aspectos científicos, outros, no entanto, podem aproximar-se de conhecimentos próximos ao senso comum. O que queremos reafirmar é a necessidade dessas experiências serem levadas em conta na organização do ensino.

3) Promover a problematização, investigação e a construção de hipóteses

Não se produz Ciência ao acaso, ao acompanharmos a história das ciências nos deparamos com o Método Científico, que nos remonta a uma sistematização das observações que nos chamam a atenção, que nos provocam e desestabilizam e nos encaminham à construção de hipóteses. De modo análogo, podemos dizer que não se aprende conteúdos científicos de modo desprezioso, faz-se imprescindível nesse processo ter algo de interesse, um problema ou uma inquietude a resolver. Portanto, aprender Ciências e Biologia requer um ambiente investigativo que desperte a curiosidade e o desejo de investigar, por conhecer e aprender.

Nessa compreensão, qualquer conteúdo a ser abordado necessita partir de um problema de investigação. Tal estratégia

tem por objetivo despertar algo motivador para a busca de conhecimentos, uma vez que sustentamos a ideia de que, quando os alunos se envolvem na busca de um conhecimento, por meio da curiosidade, existe maior possibilidade de envolvimento com a aprendizagem.

Os problemas de investigação têm por objetivo colocar o aluno em uma posição ativa, uma vez que por meio deles os alunos podem colocar suas hipóteses. Nesse momento, o professor deve auxiliar os alunos para que os objetivos, bem como a temática de investigação, não se dispersem. Assim, esse ponto inicial para a investigação pode ser colocado tanto pelo professor, de acordo com os objetivos específicos da temática que será trabalhada, quanto pelos alunos. Isso pode ocorrer em decorrência, por exemplo, da manipulação de um material, da socialização de um acontecimento cotidiano, igualmente, em consonância com os objetivos para seu ano de escolarização.

Logo após, inicia-se o trabalho com o conteúdo propriamente dito. O ensino dito por investigação preconiza que nesta etapa os discentes precisam interagir com alguma atividade manipulativa, seja um experimento, um texto, um jogo, entre outros recursos didáticos. Isto se justifica dentro dos pressupostos da Epistemologia Genética por meio dos processos que acontecem quando da passagem da ação à operação, uma vez que o exercício de manipulação favorece melhores condições para uma organização da interação sujeito-objeto.

Sugere-se que as atividades sejam realizadas em pequenos grupos, os quais podem favorecer o contato e a troca com outras perspectivas, mas o relacionamento entre todos os participantes da sala de aula também é relevante. Ressalta-se que mesmo no ensino ativo, por investigação, os alunos podem não chegar às conclusões semelhantes às dos cientistas, no entanto, tornam-se sujeitos que buscam seu aprendizado e que se abrem a novas formas de pensar.

4) Aprender Ciências para a vida

Parece redundante o que queremos afirmar com este tópico, uma vez que se pretende afirmar que a Ciência abordada na escola precisa ser aquela que faz sentido no cotidiano. No corrente ano, em meio a uma pandemia mundial, nunca se falou tanto sobre microorganismos, vírus, formas de contágio, hábitos de higiene, entre tantos outros assuntos científicos. No entanto, ainda assim, há entre adultos escolarizados muitas dúvidas e informações equivocadas, culminando em uma dificuldade em lidar não somente com a pandemia, mas com as suas implicações e necessidades, tais como o distanciamento físico, o uso de máscaras, a correta higiene, os efeitos da automedicação, entre outros.

O ensino de ciências deve estar a serviço da cidadania e não retratar um conjunto de conhecimentos eruditos que acabam mais por acentuar as desigualdades sociais, como ainda se tem visto. No imaginário popular, muitas vezes, encontramos a ideia de que Ciência é difícil e é executada e vivenciada por grupos específicos. Porém, essa concepção de Ciências elitizada e distante da realidade da maioria da população precisa ser questionada, afinal, os conhecimentos escolares precisam estar a serviço de nossas necessidades cotidianas, de nossa melhor adaptação ao mundo por meio de explicações que considerem aspectos mais lógicos e menos excludentes.

É por isso que, quando pensamos numa formação cidadã no ensino de ciências, advogamos em prol de conhecimentos que promovam cidadania e melhor vivência nas relações que estabelecemos com o mundo.

5) Observar o tempo e a quantidade de conteúdos no currículo

Considerando os quatro princípios anteriores e o fato de que Piaget também apontou a maturação como um fator do desenvolvimento, é necessário considerar o tempo e a quantidade de conteúdos do currículo de ciências. Nossa sociedade nunca

esteve tão aligeirada, principalmente, na quantidade e velocidade e na transmissão de informações e isso se reflete no ensino e aprendizagem. Basta olharmos com mais atenção muitos currículos que iremos nos deparar com uma quantidade significativa de conteúdos de Ciências e Biologia que devem ser abordados ao longo dos bimestres.

Esse tipo de organização não favorece os processos que discutimos até o momento; e não dialogam com o tempo para aprender, assim, confina-se a aprendizagem a poucos momentos/aulas/exposições carentes de reflexão, de desequilíbrios e de equilibração. Há, portanto, a valorização do quantitativo em detrimento do qualitativo, afinal é preciso “cumprir o currículo”, “terminar a apostila”, “passar para a próxima unidade” como muito se defende no âmbito escolar.

Sem a pretensão de analisar propostas curriculares, mas de relatar nossa experiência docente nas disciplinas de Ciências e Biologia, bem como na supervisão de estágios desses componentes curriculares, observamos nos currículos que os conteúdos, além de aparecerem em grande quantidade, mostram-se de maneira estanque, ou seja, aparecem apenas uma vez durante a escolarização ou, ainda, não se relacionam com os demais conhecimentos e até mesmo com as outras disciplinas.

Dessa maneira, observamos em nossa prática, duas situações que remetem a variável tempo: ou os conteúdos aparecem apenas uma vez, despreziosamente, em um bimestre de um ano escolar, na compreensão de que apenas tendo contato com o conteúdo já é possível apreendê-lo ou, por outro lado, existem conteúdos que vão se repetindo em diversos momentos da escolarização, o que consideramos importante para a aprendizagem. Todavia, se o professor não estiver embasado em um aporte teórico de construção de conhecimentos, muitas vezes esse conteúdo acaba sendo trabalhado da mesma forma ao longo dos anos, sem considerar aspectos importantes e essenciais da aprendizagem, conforme discorreremos ao longo deste texto.

Considerações finais

Buscamos apresentar e discutir contribuições da teoria piagetiana ao ensino e a aprendizagem, mais precisamente, ao ensino de ciências. Partimos da ideia de que ensinar Ciências, Biologia, Física e Química sobretudo na educação básica não é tarefa fácil por estarmos diante de conteúdos muitas vezes abstratos, que exigem do pensamento combinações e hipóteses.

Por isso, defendemos as contribuições extraídas do legado de Piaget e dos estudiosos de sua obra que podem inspirar a organização do trabalho escolar coerente com a construção de conhecimentos evidenciada por sua Epistemologia Genética. Não se trata de instrumentalizar e mecanizar o ensino e a aprendizagem, ao contrário, pretendeu-se apontar teoricamente como alicerçar-se de forma consciente numa teoria e em que medida ela pode contribuir diretamente ao âmbito escolar.

Vale dizer que para se estar embasado teoricamente e deliberadamente na teoria piagetiana (ou em qualquer outra!), é preciso além de constante estudo, consciência acerca de quais posições assumimos para o aprender e para o ensinar. Isso implica dizer que se ensinamos a partir da perspectiva construtivista piagetiana faz-se necessário acreditar nesses princípios.

Desta maneira, destacamos a importância da formação inicial e continuada de professores no que diz respeito à Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e de demais Fundamentos da Educação que permitam ao profissional professor conhecer e aprimorar-se teoricamente quanto às questões que apresentamos em nosso estudo. A esse respeito suscitam alguns questionamentos: qual a influência da teoria piagetiana na formação de professores que atuam diretamente no ensino de ciências? Qual a aceitação e entendimento dos formandos desses cursos quanto à Epistemologia Genética? São questionamentos que emergem de nosso texto e que precisam ser mais bem investigados.

Por ora, esperamos contribuir diretamente ao ensino de ciências, indicando as possibilidades da Epistemologia Genética e dos métodos ativos.

Referências

- ALMEIDA, E. A. F.; SARAVALI, E. G. As noções étnico-raciais e o currículo escolar de língua portuguesa: uma proposta de intervenção pedagógica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 20, n.1, p. 133-150, Jan./Abr., 2017.
- BARBOSA, R. A.; SOUZA, A. P. O uso da coleção entomológica no ensino de ciências inspirado na teoria piagetiana. **Experiências em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2018.
- BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese. In: MOL, J. (Org). **Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 50-66.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor – o cotidiano da escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRAGA, A. R. **A influência do projeto “A formação do professor e a educação ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BRENELLI, R. P. **Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção das estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.
- CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática das ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 2007.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. **Anais...15**, Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola, Campinas: UNICAMP/FE/LPG, pp. 43-54, 1998.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. 253 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estrutura do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

KRASILCHICK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MANO, A. M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo**. 2017. 208 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976.

172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências & Cognição**, Bauru, v. 10, p. 104-114, 2007.

PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética** - Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, [1978], 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 2015.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Tradução Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução de Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, [1959], 1974.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o ensino elementar das ciências naturais. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Orgs.) **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 167-180, [1949], 1998.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Ensino de ciências e educação moral: implicações mútuas. In: NARDI, Roberto (org.) **Ensino de ciências e matemática - I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p 59-74.

SÁ, M. B. Z.; SANTIM FILHO, O. Alguns aspectos da obra de Piaget e sua contribuição para o ensino de química. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Rio Claro, v.12, n.1, p. 190-204, 2017.

SCRIPTORI, C. C. Aproximações e distanciamentos didático-pedagógicos de uma formação voltada para a cidadania: o texto escolar em pauta. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino – ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais...** Universidade Federal de Pernambuco, 2006, p. 1-14.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008.

SILVA, C. F. da. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

ZAIA, L. L. **A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTIVA. AJUSTES Y PRECISIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mariela Genovesi

Introducción

Este capítulo intentará precisar el concepto de «inteligencia emocional y afectiva» partiendo de considerar las limitaciones asociadas a la noción de «inteligencia emocional» (EI). Término utilizado y popularizado por Goleman y por Salovey-Mayer durante los años noventa, y sobre el cual se han asentado los estudios que se han dedicado, desde entonces, a investigar dicha problemática. Tal limitación se ha basado en la *unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos* a los que la problemática de la EI responde, ya que se encuadra dentro de posturas cognitivistas y neurocientíficas que reducen su modelo teórico al concepto de «emoción» y desde una impronta *funcionalista y expresivista* (Ekman, 1973; Damasio, 1994, 2003; LeDoux, 1996).

Para saldar tal cuestión, resulta necesario recuperar el concepto de «afecto» y establecer las diferencias conceptuales que mantiene con la noción de «emoción». Pero también es preciso recurrir a otro tipo de teorías y perspectivas epistemológicas que se han ocupado de indagar el vínculo de la inteligencia con la afectividad y con la construcción de conocimiento y formación de la subjetividad. Es por eso que se hará referencia a la epistemología genética de Jean Piaget, la psicología de la situación de Henry Wallon, y las contribuciones metapsicológicas y psicoanalíticas de Freud, Green y Piera Aulagnier.

Por último, y para proponer un método de abordaje que haga hincapié en la estimulación de este tipo de inteligencia, se mencionarán aquellas *funciones ejecutivas* y *metacognitivas* que intervienen en los procesos de revisitación e identificación de los patrones emocionales y afectivos de conducta ya asimilados.

Inteligencia y Educación Emocional: una visión limitada de la cuestión

Desde hace mucho tiempo se viene trabajando y analizando dentro de las Ciencias Humanas y Sociales temáticas concernientes a la violencia escolar (ALVAREZ PRIETO, 2017; DÍAZ AGUADO, 2005; PEREIRA; SCALON; MÁRQUES, 2017; RIBEIRO; GONÇALVES, 2018), al bullying y al cyberbullying (ALMEIDA RAMOS, 2019; DI NAPOLI, 2018; GIULIATO, 2020; MARCOLINO *et al.*, 2018; OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI e LEVANDOWSKI, 2013; TREVISOL; UBERTI, 2017), a las dificultades que encuentran los docentes para trabajar en contextos y ambientes problemáticos o conflictivos (DOS SANTOS, 2016), a la violencia de género (BABIUK; FACHINI; SANTOS 2013; FLORES BERNAL, 2005; MINGO, 2010; MORAIS BRILHANTE *et al.*, 2016) y a los casos de discriminación y exclusión social, racial y/o sexual (TRUCCO; INOSTROZA, 2017). Asimismo, también se ha venido incorporando - a partir de la década de los noventa - inquietudes respecto de la educación y la inteligencia emocional (CAMPOS *et al.*, 2014; GONZAGA; MONTEIRO, 2011; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002; VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2018; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009) y su inclusión en el aula (BRUNELLI RÊGO; FRAGA ROCHA, 2009; POSSEBON, 2020), pero sin reparar directamente en las implicancias que el trabajo sistemático sobre el desarrollo de la inteligencia emocional supondría en el terreno de la «prevención» de dichas problemáticas.

Esto se debe a dos cuestiones: al origen «profano» de la temática de la educación y la inteligencia emocional, y a la unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos en los que

se ha basado para salir de tal profundidad. Al respecto, la mayoría de la bibliografía citada coincide en situar el surgimiento de este interés a raíz de la popularidad mediática que ambas nociones comenzaron a adquirir. Una historia común que surge tras la publicación del artículo "*Emotional Intelligence*" de Salovey y Mayer (1990) y el posterior lanzamiento del libro de Daniel Goleman (1995), quien, con un título similar, presenta una serie de ideas acerca de las características que este tipo de inteligencia tendría, incorporando para dicha argumentación, los trabajos neurocientíficos de Antonio Damasio (1994) y Joseph Ledoux (1992), y el concepto de "inteligencias múltiples" de Gardner (1993). Su libro, *al ser de carácter ensayístico, no llega a brindar una definición científica* sobre este tipo de inteligencia, simplemente se dedica a ilustrar casos o situaciones sociales, matrimoniales, individuales y mediáticas en las que medió algún tipo de emoción que condujo a conflictos irresolubles, malos entendidos, asesinatos, supervivencias o sufrimientos.

En consecuencia, su idea matriz es "aportar más inteligencia a las emociones", dando a entender que los seres humanos no tienen desarrollada o "disciplinada" esta capacidad. Por consiguiente, Goleman insiste en la importancia de insertar este tipo de aprendizaje en las escuelas, refiriéndose en términos de una "alfabetización emocional". Esta alfabetización consistiría en la estimulación de la autoconciencia emocional; el "*control*" y el "*aprovechamiento productivo*" de las emociones; y la empatía y comprensión de las emociones ajenas para una mejor "*direccionalidad*" de las relaciones. Modelo que Goleman ampara en las 5 *competencias* que -según Salovey- implican al desarrollo de la inteligencia emocional (EI): la percepción de las propias emociones, la capacidad de regularlas y controlarlas, la automotivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones (en tanto habilidad para poder relacionarse con las emociones de otros/as). Estas competencias, por otra parte, se deducen de la primera definición otorgada por Salovey y Mayer a la EI, en tanto "habilidad para monitorear las

emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminarlos y usarlos como información para guiar las acciones y pensamientos”¹, a la cual incluyen dentro de lo que Thorndike denominó “inteligencia social”.

Posteriormente, y preocupados con la legitimidad científica del concepto de IE, Mayer, Salovey y Caruso (2001) convirtieron a estas competencias en variables empíricas, al crear un Test especialmente diseñado para mensurar el grado de aparición de ciertos rasgos cognitivos y actitudinales asociados a ella. Tal Test se denomina MSCEIT V2.0 (*Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test*) y se basa en el modelo de las “cuatro ramas” (*Four Branch Model*) “Perception, Facilitating, Understanding, Management”². Tal Test ha sido empleado en distintos *focus groups* y en diversas oportunidades (2002, 2005, 2006, 2010, 2013, 2014). La “percepción de las emociones”, se mide utilizando caras y fotos para mensurar el grado en el que las personas reconocen visualmente una expresión emocional. El “pensamiento sobre las emociones”, se registra midiendo la intensidad de X emoción (por ejemplo, se genera un sentimiento de envidia en el encuestado y se le pregunta cuan fría o caliente es esa sensación), y se le solicita que juzgue (dentro de una serie de opciones) qué estados de ánimo acompañan mejor a ciertas tareas/situaciones o conductas (por ej., si la alegría puede ayudar a planificar una fiesta).

En lo que respecta a la medición sobre el grado de “comprensión”, se les pide que identifiquen emociones que pueden combinarse con otras para formar una otra emoción, y que seleccionen una emoción que resulte de la intensificación de otra. Por último, para registrar el “manejo de las emociones”, los encuestados deben juzgar qué acciones son las más efectivas para obtener X resultado emocional (por ejemplo, qué debe hacer el

¹ Del original: “the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions” – la traducción es propia.

² Percepción, Facilitación (uso de las emociones para facilitar el pensamiento), Comprensión, Gestión

personaje de una historia para reducir su nivel de enojo) o para relacionarse mejor con otra persona. A este tipo de Test, se le han sumado otros, como el *Geneva Emotional Competence Test* (GECO) desarrollado por dos investigadores (Schlegel y Mortillaro) del *Swiss Center for Affective Sciences* de la Université de Genève (Suiza) en 2019. Dicho Test consta de 110 ítems y ha sido diseñado para organizaciones y empresas. Las respuestas - según sostiene el sitio web desde el cual se puede realizar la prueba³ - se basan en “fundamentos teóricos, juicios de expertos y en el consenso de la población general”.

Por otra parte, también hace hincapié en 4 instancias y/o competencias a las que prefieren denominar “reconocimiento, comprensión, manejo y regulación”. En términos generales, se basaría en las mismas premisas que el MSCEIT con la salvedad de que, en lugar de hacer foco en el “control” emocional, prefieren hablar en términos de “regulación”. Por otra parte, también se destaca otro tipo de propuestas que, en lugar de medir la *performance* en tareas o áreas específicas, hacen foco en el auto-relato como otra forma de reportar y mensurar las habilidades que el sujeto acredita poseer. Al respecto, puede mencionarse el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Bar-on, 1997) y el *Schutte Self-Report Inventory* (SSRI) de Schutte et al. (1998). Sin embargo, estas últimas modalidades desataron más incertezas y dudas dentro de la comunidad académica, que se sumaron a las que de por sí, ya habían generado los otros Test (PRIMI, 2003; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002). Esto resultó ser así porque algunos investigadores coincidieron en sostener que los auto relatos no medirían habilidades emocionales (PRIMI, 2003), ya que las personas no podrían informar con exactitud de qué tipo de habilidades carecen o no (BRACKETT; MAYER, 2003), y que estos se basarían más en escalas de personalidad que en medidas de IE basadas en el desempeño (BASTIAN; BURNS; NETTELBECK, 2005).

³ <https://www.unige.ch/cisa/emotional-competence/home/research-tools/geco/>

En consecuencia, y al margen de las limitaciones conceptuales avizoradas respecto del concepto de EI utilizado y popularizado por Goleman y por Salovey-Mayer, y de las problemáticas asociadas a su modalidad de medición (PRIMI, 2003; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009); por mi parte, me gustaría destacar lo mencionado al inicio de este apartado: la *unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos en los que se ha basado*. Por un lado, esto se deduce de la *visión funcionalista y expresivista adoptada* sobre las emociones, la cual se ampara en las explicaciones neurocientíficas elaboradas por Damasio (1994, 2003) y LeDoux (1996) y en el modelo darwinista de las 6 expresiones emocionales básicas demostrado por Ekman (1973); y, por el otro, de la posturas cognitivistas (y también neurocientíficas) acerca de cómo concebir la relación de la inteligencia con la construcción del conocimiento y con su integración a la vida anímica. Para saldar el primer punto, es importante recuperar el concepto de “afecto” y establecer las diferencias conceptuales que el mismo mantiene con los conceptos de “emoción”, “sentimiento”, “sensación” y “valor”, ya que esto nos dará una perspectiva más amplia de la temática afectiva y, por lo tanto, nos permitirá puntualizar e identificar problemáticas que la visión reduccionista y limitada al concepto de emoción, posee.

Con respecto a la segunda cuestión, es menester recuperar otro tipo de teorías y perspectivas epistemológicas que también han indagado los vínculos de la inteligencia con la afectividad y las relaciones entre el conocimiento y la construcción y auto-percepción de la subjetividad. Es por eso que haré referencia a la epistemología genética de Jean Piaget, la psicología de la situación de Henry Wallon, y las contribuciones metapsicológicas y psicoanalíticas de Freud, Green y Piera Aulagnier. En consecuencia, la intención de este capítulo será el de ampliar la temática de la afectividad - acotada a la dimensión expresiva y funcional de las emociones - al terreno más eidético y psicológico de los afectos; y explorar más en detalle la noción de inteligencia

en su vínculo con la afectividad, el conocimiento y la subjetividad, para otorgarle una impronta más epistemológica a la problemática de la IE.

Por consiguiente, no utilizaré solamente el concepto de inteligencia emocional, sino, el de “inteligencia afectiva y emocional”, ya que la diferencia entre las nociones de afecto y de emoción resultan ser importantes a los fines de la explicación que a continuación se brindará. Por otra parte, haré mención de las funciones ejecutivas y metacognitivas que es necesario estimular y tener desarrolladas para trabajar en la identificación de los patrones emocionales y afectivos de conducta, asimilados. Esto último está basado en un trabajo de campo -aún con resultados preliminares - que realicé durante los años 2018-2019 en una escuela primaria y pública de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Estudio para el cual diseñé un método de trabajo especial para poder apreciar los estadios de desarrollo de la Inteligencia Afectiva y Emocional de los 9 a los 13 años de edad, y las funciones ejecutivas y metacognitivas involucradas. Pues es hacia este terreno que es necesario conducir las investigaciones en EI (en adelante, AEI) para poder trabajar con una visión más amplia del auto-conocimiento afectivo y emocional. Cuestión que remite a la posibilidad de identificar los esquemas de acción y afectivos adquiridos que son nocivos para el desenvolvimiento del sujeto y para su sana vinculación con el entorno social.

Esto mismo, trasladado al terreno de la “educación afectiva y emocional”, permitirá trabajar con la “prevención” de comportamientos y perfiles conflictivos que tiendan a consolidarse y a profundizarse. Ya que, la temática de la “educación emocional” al ser un derivado inmediato de la EI, posee las mismas limitaciones y se reduce al mismo escenario teórico y disciplinar. Al respecto, se pueden mencionar los trabajos de Gentaz y Theurel (2015) dentro del ya mencionado *Swiss Center for Affective Sciences* de la Université de Genève y los de Èlia López Cassà (2003, 2011, 2016) en Barcelona quien retoma lo desarrollado en España por Rafael Bisquerra, presidente de la

red internacional de educación emocional y bienestar (RIEEB), dedicada a la difusión de materiales bibliográficos y cursos sobre el tema siguiendo la misma línea de Goleman, Salovey y Mayer.

La afectividad y su vínculo con la inteligencia.

Lo problematizado en este capítulo se desprende de algo trabajado y desarrollado con minuciosidad en mi Tesis Doctoral *“Teoría Integral de la Afectividad. Aportes para el desarrollo de la Inteligencia y la Educación Emocional y Afectiva”* (2020). En dicha tesis intenté otorgarle un estatuto epistemológico a la afectividad para pensarla como instancia primigenia en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es por eso que propuse el concepto de “esquemas afectivos” para re-pensar la teoría epistemológica de Piaget a partir de las afecciones que afectan al sujeto y de las sensaciones, afectos y emociones que surgen en él. Este compendio afectivo, generaría una forma inicial de acceso al mundo, aun cuando el sujeto no puede realizar una acción concreta sobre el mismo. Para Piaget, la afectividad es “pura energética” (1954, 1962, 1973), no siendo concebida como una “estructura”, a diferencia del conocimiento y de la inteligencia.

Sin embargo, y partiendo de algunas consideraciones de Freud (1915, 1920), Watson (1924), Wallon (1941, 1942), Malrieu (1959), Aulagnier (1975), Damasio (1994, 2003) y Green (1996) es posible pensar a la afectividad *con capacidad estructuradora y estructurante* y, en consecuencia, como una instancia “esquemática” que conecta con la inteligencia y de la cual es posible desarrollar un conocimiento específico. Tal fue la finalidad de la Tesis Doctoral. Por consiguiente, y en lo que resta de este sub-apartado, me dedicaré a presentar someramente el concepto de inteligencia y de inteligencia afectiva y emocional.

Respecto del concepto de “inteligencia”, en su libro *Del acto al pensamiento* (1942), Wallon sostiene que se presentan dos posturas, la de aquellos que reducen la inteligencia a sus funciones cognitivas (lógicas y abstractas de pensamiento y representación) y la de

quienes la amplían hacia su modalidad práctica, es decir, los que identifican en ella los mecanismos de adaptación y acomodación a lo real. Él se incluye dentro del segundo grupo y la denomina *inteligencia práctica* o *inteligencia de las situaciones*, entendiendo por *situación*, “un conjunto de circunstancias actuales y materiales que se imponen desde el exterior” (WALLON, 1965 [1942], p. 32) y consistiendo la inteligencia práctica en “una organización dinámica” que “se fusiona con los apetitos, repulsiones, disposiciones afectivas del sujeto y con las actitudes o movimientos que pueden resultar de ello” y con “el campo de las percepciones exteriores, modificable según las necesidades del momento, las posibilidades de la acción y las veleidades del deseo” (Ibid., p. 32). Agregando que, dicha inteligencia, consiste “en las modalidades de esta *estructura*, en la diversidad, flexibilidad y extensión de su organización” (Ibid., p. 33). Por el contrario, la «otra» inteligencia es la que se asocia al pensamiento discursivo, a la internalización de imágenes que devienen en representaciones abstractas y a las facultades de operatividad lógica y racionalización (asociación, comparación, conceptualización, etc).

Desde la perspectiva genética desarrollada por Wallon, ambas se prolongan, ya que si bien ambas tienen formas y situaciones diversas de empleo y manifestación –contando también con elementos constitutivos distintos – no dejan de ser parte de los progresos del desarrollo en el sujeto.

En esta diferenciación, justamente, es que radica la crítica que Wallon le efectúa a Piaget, quien pese a valorar el rol de la acción en la constitución de los esquemas de conocimiento, opta por una postura limitada al no considerar a la inteligencia en su aspecto práctico, ya que sólo se ocupa de entenderla en términos cognitivos y lógicos, cuestión que se traslada también al concepto limitado que tiene de conocimiento. Para Wallon este problema hace que la importancia otorgada por Piaget a la acción redunde en una esquematización falsa, porque esta no conduce a inteligencia o conocimiento alguno pese a ser identificado por él como “la génesis de los esquemas de conocimiento”. Por el

contrario, Wallon sí sostendrá que la inteligencia práctica deriva del acto motriz, pero no sólo de él, sino también de las emociones, algo que desarrollará en *La evolución psicológica del niño* (1941).

En ese sentido, una de las primeras cuestiones que observa Wallon es que los primeros actos del lactante se encuentran vinculados a motivaciones afectivas que tienen concomitantes psíquicos *elementales*. Por este motivo, la propuesta de Wallon, a diferencia de Piaget, nos ayuda a pensar a la afectividad como una instancia inicialmente estructurante. Iniciativa que me permite postular la idea de los esquemas afectivos como esquemas iniciales del desarrollo práctico y cognitivo, y la existencia de una inteligencia asociada a estos esquemas que tiene que ver con la inteligencia emocional y afectiva. Sin embargo, Wallon no explica ni resuelve cómo es que “funcionalmente” se desarrollarían esos “concomitantes psíquicos elementales”, lo cual nos permite introducir los planteos de Freud (1915) y Aulagnier (1975) – desde una perspectiva metapsicológica y psicoanalítica sobre la formación del aparato psíquico y el rol que cumpliría el “afecto” - y de Damasio (1994, 2003) y LeDoux (1996), desde el campo neurocientífico y en lo que respecta a la funcionalidad de las “emociones”.

En *Diccionario de psicoanálisis* (2008), Elisabeth Roudinesco y Michel Plon sostienen que el enfoque metapsicológico “consiste en la elaboración de modelos teóricos que no están directamente vinculados a una experiencia práctica o a una observación clínica” (ROUDINESCO; PLON, 2008, p. 715) y se define por la consideración simultánea de los puntos de vista *dinámico* – las fuerzas que intervienen en la aparición y desarrollo de los fenómenos psíquicos; *tópico* – en que sistema psíquico ocurre -; y *económico* – qué sucede con la distribución, potencia y equilibrio de la energía pulsional.

Esto es lo que Freud intentará abordar en sus *Escritos Metapsicológicos* (1915) cuando se ocupe de caracterizar a la pulsión como un “concepto límite” entre lo somático y lo psíquico, “como un representante [*repräsentant*] psíquico de las excitaciones que provienen del interior del cuerpo y alcanzan al psiquismo”

(GREEN, 1996, p. 125). Al ser un “concepto fronterizo entre lo somático y lo psíquico” se encuentra motorizada por cantidades de energía que adolecen de figurabilidad, de cualidad psíquica, motivo por el cual no pueden presentarse de manera espontánea ante la psique. Para hacerlo, deben hallar un “lugarteniente”, un “delegado”, una representación que le permita cambiar su naturaleza cuantitativa en cualitativa. Y este será el rol que justamente cumplirá el “afecto”, al ser concebido por Freud como *quantum* y representante o agente de la pulsión ante la psique. El afecto como la fuerza que acompaña a la pulsión para presentarse ante la psique, al tener la capacidad de tornarse “figurable”.

De esta manera, *Freud resuelve el problema reduccionista de sus predecesores* – desde Claparède y Janet, hasta el propio Piaget - *al intentar explicar cómo el afecto posee cualidad psíquica y cantidad, quantos de energía, ya que puede vincularse al registro físico y energético del cuerpo (en este caso, como energía pulsional) y al registro psíquico de la mente (como idea – representación [rapresentieren] - de esa energía pulsional)*. Por eso Green, precisando el postulado de Freud, sostiene que el afecto es un “producto derivado de un *movimiento* en busca de una forma”, cuya fuente será la pulsión, en tanto impulso y energía endosomática que “al ponerse en movimiento” busca en él una “meta” para poder satisfacerse.

Por otra parte, Green concibe a la naturaleza cuanti y cualitativa del afecto como indisociable, describiendo a la primera como un “*quantum*”, como “*une quantité d’excitation*” o una “*affectation énergétique*”; y a la segunda, como una idea afectiva que surge a raíz de esas sensaciones corporales. Por eso el afecto como *quantum* sería móvil, variable, transformable y descargable, y podría encontrarse en “estado libre” o podría vincularse a otras representaciones y entrar en la conciencia, deviniendo así en su segunda modalidad, su versión “cualitativa”, aquella *vinculada a los afectos y a las emociones en tanto sensaciones corporales que le prestan al afecto su “tono o idea específica”* (celos, envidia, desconfianza, etc). Esto ya nos hace pensar en un posible vínculo

entre la afectividad y la actividad representativa y mental, lo cual luego, deberemos asociar a la inteligencia y al conocimiento. Pero antes de pasar a ello, seguiremos ahondando en la explicación psicogenética y evolutiva de este desarrollo, apelando a las ideas de Piera Aulagnier y de Antonio Damasio.

En su libro, *La violencia de la representación* (1975), Aulagnier intenta explicar cómo a través del cuerpo y de los afectos y sensaciones que este siente, comienza a gestarse la “actividad psíquica”. De esta manera, la primer condición de representatividad del «encuentro» entre el viviente y el mundo, remitiría al cuerpo.

A un cuerpo-físico que siente y que de acuerdo a lo que sienta, irá configurando una red de elementos psíquicos incipientes que comenzarán a “habitar” la unidad cuerpo-mente en formación. Encuentro éste que confronta a la actividad psíquica con un exceso de información, es decir con in-formaciones, elementos del mundo exterior y/o interior a los que deberá “darles una forma” porque para ella *no la tienen*. Es por eso, que ese encuentro se le *impone* a la psique y la exhorta a iniciar su “actividad psíquica”, es decir, la obliga a darle sentido a aquello que se le presenta. La madre que se le acerca al niño, que lo toca, lo arropa o le da de mamar, obliga a la psique a asignarle un sentido a los “efectos sensoriales” de todo eso que está sucediendo.

A esta conexión entre la experiencia sensorial con el placer o displacer que genere, Aulagnier la denominará *catectización*. Esta catectización, entonces, será la condición previa y necesaria para la formación de esa *imagen pictográfica* inicial que se asocie a ese sentir y a esa experiencia. Esta etapa originaria, será aquella que desencadene y produzca la *actividad representativa primigenia*, un tipo de actividad relacionada con el afecto y con lo que podría identificarse como la emergencia de los esquemas afectivos.

Al respecto, Damasio propone una explicación similar, pero en lugar de “aparato psíquico” hablará en términos de “áreas cerebrales” y en lugar de “afectos”, utilizará la noción de “emoción”. Tomando en consideración el modelo darwinista de la

evolución y de la supervivencia - más que el modelo freudiano metapsicológico o piagetiano y psicogenético -, Damasio argumenta que la naturaleza dotó al ser humano de una *otra forma* para sostener su “supervivencia” a través de la mente o la capacidad de raciocinio del cerebro, otorgándole una “solución”: la de *representarse el mundo externo en términos de las modificaciones* que éste causaba en su cuerpo.

Es decir, esta posibilidad le brindaría el *poder de representarse el mundo como imagen*, y de representarse a ese mundo en función de las modificaciones que este generaría en su cuerpo. Inicialmente, las “representaciones primordiales” serían las que informan al cerebro acerca de los estados de la regulación bioquímica, de las vísceras (abdomen, tórax, piel) y del movimiento potencial del armazón músculo-esquelético. Esto conformaría un “complejo somatomotor y somatosensorial”, gracias al cual es posible *sentir* el dolor en determinadas áreas del cuerpo o la sensación de náusea en el estómago o el asombro ante un objeto. De esta manera, el *sentir* acompañaría a la sensación o a la experiencia sensible, y la convertiría en un fenómeno particular. En consecuencia, y en cuanto a la conexión entre la información proveniente del exterior y del interior del organismo, para Damasio esta se transmite al cerebro mediante impulsos nerviosos que viajan a través de fibras nerviosas, que se conectan con partes del cerebro que tienen inteligencias, memorias y sentidos del “espacio-tiempo” diferentes: *el cerebro reptiliano* que se vincula a las actividades automáticas, homeostáticas y motoras; *el sistema límbico o cerebro visceral* que se relaciona con las funciones viscerales (como la nutrición, la defensa y la reproducción) y constituye la base del aspecto emocional de las conductas afectivas del individuo; y *el cerebro racional o neo-córtex*, que es un área “menos burda” y “más desarrollada” que la del cerebro visceral, porque cuenta con la posibilidad del desarrollo del lenguaje y del pensamiento (*lógos*).

Por otra parte, Damasio vincula al segundo con «el cerebro que siente» y con la *expresión emocional* – a lo que él denomina

“emoción primaria”, y al tercero con “el cerebro que sabe o que habla” y con la *experiencia emocional* –lo que implica “sentimientos”, lo cual da pie a una *explicación neurobiológica para avalar la existencia de «dos clases de registros», el corporal y el mental.* El registro «del cuerpo» – de carácter emocional, pulsional, impulsivo e instintivo - que aparece asociado a la región límbica; y el registro “de la mente” -de carácter lingüístico, deliberativo, racional, discursivo - que aparece asociado al neo-córtex.

Asimismo, este modelo vislumbrado por Damasio también ayuda a explicar el vínculo entre las sensaciones *interoceptivas* (las provenientes de las vísceras) y las *exteroceptivas*, con los “elementos psíquicos elementales” que vislumbraba Wallon o con las “imágenes pictográficas” generadas por catectización, que define Aulagnier. Dentro del esquema de Damasio, esto involucra al sistema límbico y a las áreas pre-frontales del cerebro, haciendo entrar en escena al “marcador somático”, aquellas “marcas sobre el cuerpo” que dejan “marcas en la actividad de la mente” y que regulan las preferencias y los actos/hábitos futuros del individuo. Este marcador, se relacionará no sólo con las “representaciones primordiales”, sino también con su correlato inmediato, las “representaciones disposicionales”, siendo estas “pautas potenciales de la actividad neuronal”. Es decir, estas representaciones consisten en un conjunto de neuronas que no poseen “imágenes *per se*” sino que poseen “los medios para reconstituir cualquier imagen”, estando a “disposición” de la sinapsis, cuando esta sea requerida. Por lo tanto, lo particular de este tipo de representación es que “flota” o permanece en estado de “desconexión”, hasta que surja *algo* “que las asocie y las yuxtaponga a una imagen mental”.

A mi juicio, estas disposiciones tendrían un comportamiento similar al afecto como lugarteniente de la pulsión en Freud y en Green, esperando a asociarse con una imagen mental para ser “presentando ante la *psique*” y advenir a la conciencia.

En consecuencia, las ideas de Wallon, Freud, Green, Aulagnier y Damasio nos permiten vincular a la *afectividad con la*

conformación del aparato psíquico y la formación esquemática de la subjetividad. Un primer paso necesario, para poder relacionarla de manera más enfática, a la inteligencia.

Asimismo, también se advirtió el lugar destacado del afecto en lo que respecta a esta constitución, debido a su *doble valencia*, ya que se encuentra conectado con la pulsión y la energía física, por un lado, y con la manifestación psíquica y eidética dentro del plano mental, por el otro. Sin embargo, nos resta precisar el rol específico y diferencial que - con respecto al afecto - mantiene la emoción.

Esto es lo que desarrollaré a continuación, cuando la vincule al instinto, a la expresividad corporal y a ciertas funcionalidades elementales del sistema cerebral. Por consiguiente, ya podemos vislumbrar dos asociaciones importantes a los fines de este capítulo: *la relación afecto-pulsión, como manifestación subjetiva de deseos y motivaciones inconscientes; y la relación emoción-instinto, como expresión funcional de motivaciones y estímulos condicionados ante X situación o necesidad.* En ambos casos, hay un vector común, la idea de “energía” a la que más adelante, relacionaré con la inteligencia.

- El concepto de inteligencia y la especificidad de la inteligencia afectiva y emocional

Llegados a este punto, retomaremos nuevamente a Piaget, cuyo planteo epistemológico tenía como objetivo elaborar una explicación biológica de la inteligencia y del conocimiento para unir el problema de la formación de las estructuras de pensamiento lógico del sujeto (o las categorías kantianas), con el de la organización biológica general (las ideas darwinistas acerca de la evolución de la especie). Al respecto, la noción de *proceso de equilibración* – definido como la compensación de las actividades del sujeto en respuesta a las *perturbaciones externas* - se ubica como uno de los principios fundamentales de la epistemología y psicología genética en lo que respecta a la teoría del desarrollo de las funciones cognoscitivas, porque explica la génesis y la transición de todo tipo de estructuras –entre ellas, el pasaje de las

pre-operatorias a las operatorias - a través de los *mecanismos funcionales* de la asimilación y la acomodación. Es por eso que Piaget sostendrá que *el conocimiento es una forma de adaptación equivalente a la evolución orgánica, una construcción progresiva amparada por un principio de continuidad funcional* de estados primitivos que evolucionan de manera histórica y continúa.

En consecuencia, y tal como mencioné al inicio del sub-apartado anterior, Piaget intentará asignarle a la acción y a la instancia sensorio-motriz un lugar científico en su abordaje biológico de la teoría del conocimiento. En *Naturaleza y métodos de la epistemología* (1970) – el tomo I de su *Tratado de Lógica y Conocimiento Científico* -, postula que “la inteligencia nació de la acción, e incluso, si se quiere, de la acción polarizada en los sólidos inorganizados” (PIAGET, 1970, p. 35). Por otra parte, y en otro escrito suyo, “*The biological problem of intelligence*” (1952), también sostendrá la idea de la *inteligencia como adaptación* y en *continuidad con los procesos puramente biológicos y morfogenéticos* de adaptación al ambiente. Es decir, para Piaget la inteligencia es un particular caso de adaptación biológica – amparada por la hipótesis de la evolución y la supervivencia - que deviene de los esquemas sensorio-motores. Ya vimos que, para Wallon, esto no tomará tal relevancia dentro del modelo piagetiano, pero, no obstante, sirve a los fines de situar que, para Piaget, entre ambas (la acción y la inteligencia), hay un vínculo.

Quienes también coinciden con esta idea de la prolongación evolutiva y la adaptación biológica son Damasio y LeDoux, pero con una particularidad: ellos - al igual que Wallon - también piensan en la emoción. A través de la hipótesis del *marcador somático* (que presenté en el sub-apartado anterior), para Damasio es posible advertir cómo las emociones entran en la espiral de la razón y pueden ayudar en el proceso de razonamiento en vez de perturbarlo (tal como creía, por ejemplo, Kant). En palabras de Damasio:

No cabe duda de que, en determinadas ocasiones, las emociones pueden ser un sustituto de la razón. El programa de acción emocional que llamamos miedo consigue mantener a la mayor parte de seres humanos fuera de peligro, rápido y con poca o ninguna ayuda de la razón. Una ardilla o un pájaro responderán ante una amenaza sin pensar, y lo mismo puede ocurrirle a un ser humano. (DAMASIO, 2013 [1994], p. 3)

Y prosigue, “en esto consiste la belleza del funcionamiento de las emociones a lo largo de la evolución: permite que los seres vivos reaccionen con inteligencia sin tener que pensar de manera inteligente” (Ibid., p. 3). Esta es la hipótesis que tanto LeDoux como Damasio van a compartir: el hecho de pensar que si la evolución quiso que el ser humano conservara ciertas emociones primarias o básicas es por “algo”, siendo ese «algo» valorado como *positivo* por asociarse a la “supervivencia”. De ahí, la asociación inmediata de la emoción con la “toma de decisión” “rápida, automática, inconsciente” e “inteligente”, puesto que su actuar ante la amenaza se convierte en un hecho satisfactorio y remite a la conservación de la vida del sujeto. Lo que sucede con el ser humano a diferencia de los animales (quienes también poseerían este rasgo común y evolutivo) es que interviene la razón, quien “hace lo mismo que las emociones, pero lo consigue de manera consciente” (Ibid., p. 3).

Puesto que “la razón nos brinda la oportunidad de pensar con inteligencia antes de reaccionar de forma inteligente” (Ibid., p. 3). Es decir, si la razón nos permite pensar – y yo agregaría, actuar - con inteligencia; las emociones, desde esta perspectiva, nos permiten “reaccionar de manera inteligente”. Y aquí aparece una cuestión interesante, ya que nos encontramos con una *propuesta teórica que concibe a la característica “reactiva” de la emoción como un principio racional e inteligente*, una posición totalmente disruptiva respecto de ciertas concepciones clásicas, como las de Descartes, Kant, Janet y Sartre - quienes la asocian a la irracionalidad (Descartes, Kant), a una “conducta no adaptada o de fracaso” (Janet) o a un “brote o conjuro” (Sartre). Muy por el contrario, Damasio y LeDoux – por vías distintas - *intentan demostrar la función*

biológica y evolutivamente acertada de este tipo de reactividad. Si bien Darwin y Watson fueron los primeros en advertir la capacidad funcional y reactiva de la emoción, asociándola a los instintos, al estímulo-respuesta y al condicionamiento ambiental; Damasio y LeDoux sumándose a ese *continuum* epistemológico intentarán “ubicar” a esa *funcionalidad* en algún área específica del cerebro.

En consecuencia, abordarán el estudio de la emoción no como “estado psicológico”, sino como una “función cerebral” y guiados por la hipótesis de la evolución. En palabras de LeDoux: “existen muchas soluciones posibles al enigma de cómo trabajan las emociones, pero la única que realmente nos importa es la que la evolución encontró y puso en el cerebro” (LEDOUX, 1999 [1996], p. 15). De hecho, para LeDoux las emociones – *emotions* – son “funciones biológicas del sistema nervioso”, de manera tal que “lo que el cerebro realiza cuando tiene lugar una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente” y responde a “estímulos significativos que generan respuestas automáticas” (Ibid., p. 300).

En consecuencia, para él, la significación básica de la emoción remite a la “información almacenada en el cerebro por la evolución” (Ibid., p. 300), en tanto vestigios que a nivel emocional le han sido “útiles” al *homo sapiens* respondiendo de manera involuntaria.

Por lo tanto, si a través de los estudios neurocientíficos se puede constatar la idea de que las *reacciones primitivas* del sujeto en respuesta al ambiente, están vinculadas a la emoción en tanto “resabios de la evolución”, esto ayuda a aproximar la hipótesis piagetiana de la inteligencia a la nuestra, conectada a la afectividad. Si en las acciones iniciales – que serían más bien reacciones, por ser respuestas reflejas – hay implicado un componente emocional y afectivo, desde ahí, puede *derivarse una inteligencia emocional y afectiva en tanto proceso de adaptación*, así como puede derivarse una inteligencia propiamente motora y otra intelectual. Ya que, así como existen diversos tipos de energía (calórica, cinética, gravitatoria) también podemos pensar en

diversos tipos de inteligencia (siguiendo la idea de las inteligencias múltiples de Gardner).

Existe una inteligencia biológica/orgánica, que es la que conoce la naturaleza y que tiene que ver con la constitución y con las operaciones automáticas de nuestro cuerpo; hay una inteligencia lógico-racional, que puede ser operatoria, abstracta, creativa; hay una inteligencia práctica, que remite a un *saber hacer* del cuerpo (bailar, jugar al fútbol, hacer acrobacias); y hay una inteligencia emocional y afectiva vinculada a la regulación, la intensidad y el ritmo de nuestras emociones, así como también, a la configuración mental de nuestros afectos y al entendimiento de los mismos.

Ahora bien, y volviendo a la problemática de la “reacción inteligente” (Damasio, LeDoux) versus la “reacción irracional o disfuncional”, me permito afirmar que el propio planteo epistemológico que estoy encarando, nos va a permitir hallar una explicación plausible y fundamentada. Al respecto, esto también seguirá la línea del afecto/pulsión – emoción/instinto que señalé más arriba. Es decir, la llamada “reacción inteligente” se asociará con el estímulo-respuesta inmediato que ofrezca la capacidad instintiva e innata de nuestra especie, mientras que la “reacción disfuncional”, tendrá que ver con la pulsión y con los hábitos condicionados a los que haga referencia Watson y/o con los eventos traumáticos que pueden devenir en síntomas y patrones de conducta reactivos. Para desarrollar esto, me ampararé nuevamente en algunas referencias piagetianas respecto del concepto de *inteligencia*.

En una serie radiofónica que se transmitió en Suiza en 1951 y que fue publicada en México como “Pláticas sobre la teoría de la inteligencia” (2006), Piaget menciona una interesante idea de Claparède que a los fines de este trabajo me interesa recuperar. A los ojos de Piaget, Claparède “buscó definir la inteligencia por el tanteo” dividiendo a las conductas en tres grupos: el instinto (como *adaptación hereditaria* a las situaciones que se repiten), el hábito (como *adaptación adquirida* ante situaciones que también se reiteran) y la inteligencia (como adaptación a las situaciones nuevas y

exigentes, por consecuencia, de cierto tanteo). A su vez, Piaget también menciona la posición de Köhler quien “ve la inteligencia como una reestructuración brusca de las situaciones” y al tanteo como “una especie de sucedáneo, de sustituto de calidad inferior (*Ersatz*) de la inteligencia” (PIAGET, 2006 [1951], p. 6).

Asimismo, y en lo que respecta al “instinto”, para Piaget este “designa a la vez tanto una técnica (*Instinkt*) como una tendencia (*Trieb*)”, siendo la técnica “una estructura, hecha de reflejos coordinados en un mismo sistema, que permite la satisfacción de una necesidad; por ej., los reflejos coordinados de la succión y de la deglución, que permiten la satisfacción de la necesidad de alimentación”, y la tendencia, “una necesidad hereditaria” que “corresponde al elemento energético” (PIAGET, 1994 [1954], p. 202). Aquí vuelve a cobrar relevancia la “cuestión energética” - sobre la cual hablaré más adelante -, pero lo importante a destacar ahora es que, trazando un paralelo con la concepción freudiana, podemos afirmar que tanto “el instinto” como «la pulsión» obedecen a un mismo tipo de “puesta en acción”: una técnica [*tekhné*] que se vale de una tendencia, en un caso, instintiva y en el otro, pulsional, para ser, para dar lugar a una *energeia* que necesita manifestarse.

De ahí que, siguiendo este esquema y haciendo referencia a la concepción Aristotélica de la materia, la *tekhné* tenga más que ver con la *morphé*, es decir, con una “forma” que se le presta a una *energeia* [*ousía*] a través de un sustrato material [*hýle*], para que pueda alcanzar una meta o finalidad [*telos*], cumpliendo con un principio de movimiento [*kínesis*]. Lo “instintivo”, siguiendo la línea de Darwin y Damasio, ya estaría contenido en nuestro ADN como funcionalidad atávica y arcaica, cuya permanencia se encontraría vinculada a la “selección natural” o a la “utilidad vital” de la evolución. En consecuencia, dicha información genética opera como “contenido funcional e inteligente” *per se*, que entra en acción cuando la disposición estimulante del medio así lo requiere. De ahí que la “carga instintiva” pueda ser asociada a una técnica y a una tendencia operatoria, funcional e inteligente, a los fines de la regulación del mecanismo de vida endógeno del sujeto.

Por eso, *el instinto tiene un carácter inconsciente, cerrado, fijo y adaptado*, que se presenta de manera innata, ya que, frente a una tensión somática inicial [ousía], genera una respuesta/movimiento específico (*kinesis*), encuentra un objeto adecuado a la satisfacción (*hyle*), e implica un alivio o un equilibrio sostenido (*telos*). Produce, como vislumbraba Freud en “Proyecto de una psicología para neurólogos” (1895), la homeostasis del sistema endógeno; y resulta ser “inconsciente, cerrado y fijo” porque responde al código *cerrado* de un mecanismo funcional de índole biológica, que opera *siguiendo una estructura predeterminada y fija* (coordinación refleja) ante la cual el ser humano no «tendría acceso consciente o deliberado» para poder “rever”, “cambiar” o, incluso, “activar”.

Por su parte, la pulsión, no sería necesariamente hereditaria – pues se encuentra abierta a la epigénesis y a la influencia del entorno ambiental a partir del propio proceso de gestación - *ni adaptada ni funcional*. Al ser *la energía de vida propia de un individuo singular*, se haya investida desde el “minuto cero” de las particularidades vitales y ambientales del individuo. A su vez, el modelo “fuente-meta-objeto adecuado” no se aplica bajo “un esquema o estructura refleja, coordinada y puntual”, porque al estar vinculada al deseo y a la apertura a lo otro, la pulsión se encuentra relacionada con el “libre albedrío”, y – tal como vimos en el apartado anterior- al “movimiento flotante” de los afectos. Hay un esquema-causal que actúa por detrás, sí, pero que no se encuentra “atado” a un único modelo de respuesta o de acción, como sí sucedería con el instinto.

Al respecto, y siguiendo a Laplanche en “La pulsión y el instinto” (2007), el instinto tendría que ver con el “*Lust*” en tanto placer, como un mecanismo de descarga y de apaciguamiento; y la pulsión, con la variante de “*Lust*” como deseo, lo que supondría una “búsqueda de excitación” que suele apelar al agotamiento o a la acción de descarga desmedida. En consecuencia, para Laplanche, aparecen “*dos modelos radicalmente diferentes*: el de la pulsión, que

busca la excitación al precio del agotamiento total, y el del instinto, que busca el apaciguamiento" (LAPLANCHE, 2007, p. 5).

Es por eso que el instinto resulta ser un regulador de la actividad orgánica y un referente del equilibrio homeostático, por eso responde al "*Sättigung prinzip*", al principio de saciedad o de satisfacción elemental. Mientras que la pulsión, quedaría asociada al "*Lust prinzip*", al principio de placer, al estar asociada a un tipo de movimiento, ya no regulado por principios funcionales, coordinados y reflejos del cuerpo, sino por principios puramente singulares y efímeros que responden a un deseo de apaciguamiento y excitación, o al "plus de goce" de lo inacabado, de la satisfacción nunca plena.

Aquí, entonces, *aparece el actuar propio de la pulsión acompañada de los afectos concomitantes. Afectos que "flotan", que "están", pero que no sabemos "a ciencia cierta", cómo van a hilvanarse ni cómo van a asociarse, porque responden a la historia y a las condiciones de vida del individuo, a su estado anímico y psicológico, a sus deseos, insatisfacciones, exigencias y frustraciones. Todo un "cuadro afectivo" que pondrá en movimiento a la pulsión, cuadro afectivo que la propia pulsión - siguiendo al principio de placer-displacer [*Lust prinzip*] - alimentará por lo bajo, por detrás, siguiendo un "ansia" o "goce" puntual. Por consiguiente, aquello que por obra de la evolución inicialmente se presenta como funcional y operativo, luego, va desplegando un lado disfuncional de lo cual no se es consciente y que se manifiesta de manera sintomática.*

Es la no-integración que va surgiendo de los procesos de adaptación que afectan tanto al registro corporal como al registro mental, ya que quizás se dé una asimilación del cuerpo (ante X situación) y una acomodación «forzada» de la mente, o viceversa. Y aquí es donde aparecen los problemas, y donde la inteligencia emocional y afectiva debería actuar, ya que, sobre este proceder propio de la pulsión y de los afectos que se asocian a ella en respuesta a determinadas situaciones circundantes, se van a montar toda una serie de hábitos (en términos de Claparède) o de «reacciones», que pueden llegar a ser tanto funcionales como disfuncionales, y que marcaran la impronta, el

contenido formal de los esquemas afectivos. Es por eso que ahora, y en lo que respecta a la afectividad propiamente dicha, interesa rescatar las ideas de Watson y Malrieu.

Watson (1924), distanciándose de las perspectivas teóricas que intentaban advertir el origen instintivo o hereditario de la emoción (Darwin, James-Lange), procura demostrar a través de una serie de experimentaciones, el carácter funcional y esquemático de las reacciones emocionales que para él se *formaban* como la mayor parte del resto de las pautas de reacción que involucran actos y hábitos. Por lo tanto, desde su punto de vista, las respuestas emocionales constituían un tipo de «regulación de las reacciones al medio», a raíz de una serie de estímulos incondicionados (ruidos violentos, como en el caso del miedo) que producían respuestas igualmente incondicionadas y relativamente simples (llanto, palidez, etc).

De ahí que Watson sentencie que los “objetos parecen estar “cargados”, parecen suscitar miles de reacciones corporales accesorias no requeridas por las leyes del hábito eficaz” (WATSON, 1947 [1924], p. 143). Es decir, al “hábito eficaz” o al “esquema acción” piagetiano, se le agregarían una *serie de respuestas y de reacciones puramente emocionales*, que irían más allá del “acto de descubrir” o “interactuar” con el mundo desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo. Por su parte, Phillip Malrieu, discípulo de Wallon, retoma en su libro *La vie affective de l'enfant* (1956) todas estas cuestiones y caracteriza a la afectividad como “*un sistema complejo de regulaciones complementarias*” (MALRIEU, 1959 [1956], p. 104) que opera en el *ordenamiento de las conductas* y que comanda las actividades sensoriales, motoras, sociales e intelectuales, al tiempo que “constituye el conjunto de los procesos por medio de los cuales el sujeto descubre los valores de su existencia, los madura y profundiza en el curso de su acción” (Ibid., p. 104). Es decir, desde su punto de vista, la afectividad sería la antesala que subyace a la «emoción», que sí supone una conducta o una reacción de ajuste al medio.

Por eso, destaca Malrieu, es muy importante que, en su crecimiento madurativo, el niño reestructure sus conductas y hábitos antiguos –las reacciones arcaicas- a la luz del aprendizaje de los valores sociales que le permiten integrarlos al yo, para evitar las conductas del tipo reactivo. Reacciones o hábitos condicionados que, por otra parte, pueden llegar a consolidarse sobre la base de situaciones emocionalmente traumáticas y que pueden convertirse en la causa de una serie de síntomas (en el sentido freudiano del término) que den cuenta de una falta de integración a esas situaciones extremas, ante las cuales el sujeto tuvo que «forzosamente» adaptarse.

En consecuencia, esto nos sitúa en un punto importante de esta exposición, y me permite afirmar que la visualización progresiva de Claparède, no estaba del todo errada: la adaptación biológica (*instinto*), la adaptación adquirida (*el hábito-reacción* que responde al movimiento de la *pulsión*) y la adaptación inteligente (que remite a las funciones cognoscitivas cuando estas comienzan a desarrollarse).

En línea con esta tríada, me resta introducir el tercer factor o la tercer “fuerza” o “energía”, que estaría vinculada a esa “adaptación inteligente”. Me refiero al “*conatus*” o -en términos piagetianos- a la voluntad. Energía que tiene que ver con el “empeño”, con el «esfuerzo» del sujeto por perseverar en el ser – en términos de Spinoza (1677) y Leibniz (1692). Noción que, si bien conecta con una idea de “subsistencia”, remite a una disposición psíquica y no sólo corporal (como supondría el instinto). Por otra parte, y para Piaget, la voluntad supone en términos cognoscitivos cierto *descentramiento*, puesto que es considerada por él - siguiendo el modelo de Claparède y W. James - “una función re-adaptadora de los conflictos entre tendencias», motivo por el cual, debe «tomar distancia” de aquellas tendencias que debe regular. Al respecto, con la *tendencia* con la cual la voluntad - devenida en *conatus*- tendría que “lidiar” es con la pulsión.

Por eso, se trata de un esfuerzo o un empeño vinculado a la *determinación* del sujeto, a su poder de discernimiento y a la toma

de decisión consciente. De ahí que el *conatus*, pueda ser el que “reencause” al sujeto, si este se ve arrastrado por la pulsión o por ciertos impulsos que lo alejan de su bienestar. Así como la pulsión se encuentra vinculada a responder o a saciar una cierta tensión interna, el *conatus*, debe sobreponerse por sobre la tensión pulsional y reforzar al “yo” para que no se vea “arrastrado” al “salvajismo” o “exacerbación” de aquella. Porque, así como aparece la “toma de decisión emocional” *rápida e inteligente* (huir ante una amenaza), aparece también la “toma de decisión emocional” *reactiva y disfuncional* ante algún dolor o despecho subjetivo que se estimule.

Por eso, esto forma parte del *pathos*, del aspecto pasional y sintomático que se “desprende”, que se “desdobla” de aquel otro aspecto funcional y operativo. De ahí que, a esa *inteligencia emocional* que adapta al sujeto a través del hábito, pero que genera disfuncionalidades, desbalances y dolor; es a la que hay que hacer progresar estimulando la *inteligencia afectiva*, aquella que conecta con el *conatus* y con los procesos superiores (abstracción, meta-reflexión o meta-cognición, análisis e introspección), para “reencauzarla”. Porque dicha inteligencia emocional, adaptó al sujeto, pero a fuerza de condicionamientos y de situaciones que desde el exterior lo “obligaron” a adaptarse. Tal forzamiento no generó *integración* y, en consecuencia, dio origen a aspectos sintomáticos y disfuncionales, que pueden manifestarse de diversas formas, tanto a nivel psíquico y mental, como conductual, anímico y corporal.

Por consiguiente, esto nos lleva a “intentar encontrar” un “principio inteligente”, que le permita al yo, inmiscuirse en ese terreno oscuro y árido, para conocerlo y para conocerse. Es por eso, que la inteligencia afectiva no necesariamente se desarrolla por si sola, hay que trabajarla. Lógicamente existirán personas que de acuerdo con sus condiciones materiales de existencia han tenido un pasado “calmo” sin haber pasado por adaptaciones traumáticas o estresantes. Tales antecedentes son importantes no sólo para no tener que enfrentar las disfuncionalidades propias de

los procesos de adaptación emocionalmente conflictivos, sino también, para desarrollar aptitudes afectivas y emocionales sanas, equilibradas y armónicas, para sí mismos y en su vínculo con los demás. Por otra parte, y a raíz de ese arraigo arcaico, mayormente inconsciente y corporal, este tipo de respuestas (disfuncionales y reactivas) tendrán una fuerza de expresión mucho mayor a la fuerza que pueda desarrollar el deber ser, la regla o el valor mental. Estas últimas, se conectan más con el imperativo de la inteligencia afectiva que con el de la emocional.

Por consiguiente, el desarrollo y la estimulación de la inteligencia afectiva se vuelve crucial para que haya integración y armonía entre el “yo y el otro” y no solo adaptabilidad. La “voluntad” actúa como una “reguladora física y psíquica”, en contacto con la intención y con ciertas funciones cognitivas (memoria, imaginación, entendimiento). El *conatus* será la expresión que englobe y suponga toda esta progresión afectiva y cognitiva, que luego, cuando el entendimiento sea mayor (y alcance las funciones de reversibilidad, abstracción y metacognición) supondrá una mayor determinación y tendrá un mayor poder de análisis, comprensión y síntesis. Esto es lo que desarrollaré en el siguiente apartado, cuando veamos las funciones ejecutivas y metacognitivas que deben actuar para el reconocimiento y/o identificación de patrones afectivos de conducta propias y ajenas, y para estimular el desarrollo de este tipo de inteligencia.

Pero, y antes de eso, terminaré de explicar el vínculo de la inteligencia con la energía y por qué deberíamos pensar en el propio concepto de inteligencia como una manifestación energética.

Al respecto, ya he mencionado al inicio del desarrollo de este capítulo, que para Piaget la “energética” y la “estructura” eran instancias opuestas, siendo concebida la primera como “abierta” y sin posibilidades de conservación ni de operación - siendo estos dos últimos, atributos que sí tendría la estructura. Por el contrario, a lo largo de este apartado, he establecido cierta similitud entre

ambas, partiendo de la concepción Aristotélica, que traza un vínculo estrecho entre la *energeia* y la *tekhné*. Ahora resta cerrar esta concepción, partiendo de la física.

Inicialmente, dentro del terreno de la física clásica, existía una homologación entre los conceptos de *masa* y de *materia*, ya que se creía que no podía existir “materia” sin “masa”, por el concepto mismo de materia, como algo “empírico” que “ocupa un lugar en el espacio”. Luego, y con el surgimiento de la física cuántica y el descubrimiento del comportamiento dual de las partículas – como corpúsculo o como onda-, se traza cierta paridad entre la *materia* y la *energía*, siendo concebida la energía como una forma inicial de la materia o una forma/contenido capaz de devenir en materialidad. Por consiguiente, la idea piagetiana corresponde más bien a los postulados de la física clásica (el hecho de pensar que una energética no puede devenir en estructura), mientras que los aquí expuestos, coinciden con la premisa cuántica. A su vez, para la física, tanto la energía como la fuerza se piensan como *magnitudes*. La energía se vincula a un cuerpo, mientras que la fuerza se relaciona con la *interacción entre dos cuerpos*.

Por eso la fuerza resulta ser, además, una “magnitud vectorial” (porque tiene una *longitud*, una *dirección* y un *sentido*) que representa a la *intensidad* de dicha interacción que siempre se establece entre pares. Si tomamos en consideración a Alfred Binet, quien intentó abordar a la inteligencia como una magnitud mensurable a través del estudio de los test, podemos hallar en su planteo una idea germinal de la inteligencia como energía devenida en fuerza, y como una magnitud vectorial, con una dirección y un sentido particular. En su texto “*L’intelligence selon Alfred Binet*” (1975), Piaget menciona una de las tesis de Binet, quien sostiene que “el pensamiento es un mecanismo bien completo que supone constantemente operaciones de elección y de dirección” (PIAGET, 1975, p. 111). Y más adelante, cita una afirmación de Binet efectuada en el libro “*L’étude expérimentale de l’intelligence*” (1903) en donde señala que la inteligencia debe

definirse por su función, siendo tal función "*une force directrice et organisatrice*", es decir, una fuerza rectora y organizadora, que probablemente sea una metáfora de "*la force vitale qui dirige les propriétés physicochimiques*".

En "*La théorie de l'intelligence*" (1909) Binet - vuelto a citar por Piaget - le adiciona a esta idea de la "fuerza rectora, vital y organizadora", que la inteligencia es "*une fonction qui est essentiellement une adaptation qui comporte trois moments successifs*" (Ibid., p. 116), la dirección (la finalidad de la acción); la adaptación propiamente dicha (que implica al *tâtonnement*, es decir, al tanteo al que hacía referencia Claparède, como una especie de sondeo y análisis de la situación); y la corrección (el momento fundamental, la verificación de lo hecho, la contrastación). Estas ideas de Binet, nuevamente, nos permiten pensar a la inteligencia como una *energía* que puede devenir en *fuerza* al presentarse una situación/problema que le suponga al sujeto iniciar una acción con una dirección, orientación e intensidad determinada. Es decir, esto último nos hablaría de la propia progresión de la inteligencia emocional y afectiva, ya que, en su carácter de fuerza rectora, organizadora, direccionada, tanteadora y correctora, se ocuparía de analizar y rever las estructuras y patrones afectivos arraigados, tratando de corregir aquellos hábitos, reacciones y tendencias emocionales que tiendan al sufrimiento, al padecer o al desequilibrio anímico.

En lo que aquí respecta, se trata entonces, de pensar a la inteligencia no solo en términos de equilibrio y adaptación, sino también de *integración, comprensión y armonía*. Es decir, los organismos, los sujetos o los circuitos «inteligentes» parecerían capaces de adquirir información nueva para autorregularse y sobrevivir o mantener un nivel de homeostasis y equilibración. Pero si lo viéramos desde una perspectiva humana, psicológica y afectiva, esta tendría que ser una *adaptación armónica e integrada*, que no implique ningún tipo de sufrimiento o padecimiento por lo bajo. Ya que, si se trata de una «adaptación forzada», inconsciente y subrepticamente pueden desencadenarse toda una

serie de síntomas y somatizaciones que den cuenta de tal falta de armonía e integración.

De hecho, si advertimos la etimología de la palabra “inteligencia” esta da cuenta del entendimiento y de la integración que debe efectuarse, ya que “inteligencia” deriva del término latino “*intelligere*”, compuesto por el prefijo “*inter*” (entre) y “*legere*” (leer, escoger), lo que puede entenderse como “saber leer, saber elegir o saber comprender”, pero no sólo como conocimiento que se adquiere, sino como un *conocimiento que se sabe poner en práctica*. De ahí la síntesis o la integración, además, entre las capacidades cognitivas y prácticas. En consecuencia, y en lo que respecta específicamente a la inteligencia emocional y afectiva, es la posibilidad de la *integración* entre la acomodación y la asimilación, lo que caracteriza a un acto inteligente que pueda expresar cierto entendimiento y regulación del sentir; y que pueda conducir al sujeto a obrar con equilibrio, prudencia, moderación y bajo un sano altruismo (una equidad justa en términos de bienestar entre el sí mismo y el otro). Dicho en otros términos, *se trata de una integración afectiva entre lo que asimila el registro corporal y la acomodación que, sobre esa asimilación, produce el registro mental*. La mente tiene que poder esforzarse por entender (*conatus*) aquello que sucede, sin sufrirlo ni padecerlo y, además, sin exacerbarlo o potenciarlo si se trata de afecciones que puedan desencadenar un cierto desequilibrio del estado de bienestar.

Consideraciones finales

Por consiguiente, y tal y como he desarrollado a lo largo de este Capítulo, *se trata de pensar conjunta y paralelamente la relación y coexistencia entre las emociones y los afectos*: las emociones más vinculadas a las funcionalidades instintivas de supervivencia y expresividad del individuo y a un carácter más físico que psíquico; y los afectos, que derivan de la “carga pulsional” de éstas y del tejido mental que el individuo construya a partir de su subjetividad singular. En consecuencia, los afectos tienen una

dimensión más psíquica que física, motivo por el cual son propensos a ser revisitados o explorados por la inteligencia. Sobre todo si tomamos la definición spinozista de los afectos, como ideas adecuadas de las afecciones que afectan al cuerpo.

Así y todo, como la inteligencia también tiene una dimensión práctica y corporal, también se vincula con lo emocional, a partir de su inserción en el cuerpo. Por consiguiente, y considerado esto desde una perspectiva del desarrollo y de la psico y sociogénesis, la primer instancia evolutiva de este tipo de inteligencia primero será emocional, y después afectiva. Inicialmente se expresará como *una adaptabilidad del sujeto a los condicionamientos externos y ambientales a los que se exponga*, bajo la forma de hábitos y reacciones, y luego tendrá que ver con la “toma de conciencia”, con la capacidad de rever situaciones y las implicancias afectivas que se pongan en juego en su dinámica de vida e intercambios sociales. Por otra parte, es importante destacar que este tipo de inteligencia sigue - al igual que la inteligencia práctica y la cognoscitiva - una lógica de hilación y de conexión propia, de acuerdo con las adaptaciones ambientales y situacionales a las que el sujeto se haya sentido expuesto a lo largo de su vida.

Asimismo, se trata de un tipo de inteligencia que no se desarrolla ni estimula social, familiar ni escolarmente, es decir, que sigue su propio *continuum* de acuerdo con bases y herramientas limitadas (las enseñanzas formales que se puedan adquirir desde una educación básica que apunte a la internalización de ciertos valores, aptitudes y sentimientos; pero que nada tienen que ver con la posibilidad de rever, analizar y reencausar afectos y emociones internalizadas que para el sujeto sean conflictivas, perjudiciales o anti-sociales).

Por consiguiente, es preciso estimularla y ejercitarla apelando a su especificidad, de ahí la importancia de la inserción de la educación emocional y afectiva en las aulas. No obstante, es necesario aclarar que para poder trabajar con esta inteligencia (en su aspecto metacognitivo), el sujeto debe encontrarse en determinado punto de su desarrollo cognoscitivo, en el cual

pueda adquirir y desenvolver habilidades introspectivas, analíticas, descentradas, atencionales y metarreflexivas. En esto jugarán un rol especial ciertas funciones ejecutivas, la metacognición y la «toma de conciencia» (*la prise de conscience*, en términos de Piaget).

Tal y como manifesté al inicio de este capítulo, todo lo desarrollado aquí se desprende de una Tesis Doctoral de 490 páginas. He intentado resumir y explicar esta problemática en estas 25 páginas todo lo mejor que pude para su correcta exposición y comprensión. Pero, sin embargo, hay cosas que, por una cuestión de extensión, no he podido desarrollar. No obstante, y a modo de cierre, me gustaría mencionar las funciones ejecutivas que deberían contemplarse para poder trabajar con la estimulación de la inteligencia emocional y afectiva y el rol que en esto ocupan la metacognición y la toma de conciencia.

Con los chicos – a partir de los 10 años - y también con los adultos, pueden trabajarse cuatro instancias: la capacidad de identificar hábitos y reacciones propias, el registro sobre la intencionalidad propia y ajena, la posibilidad de proyectar y de ponerse en el lugar del otro; y la previsión de los efectos de ciertas conductas. Instancias sumamente útiles para reconocer patrones y esquemas adquiridos y para discernir si son funcionales o nocivos. Para poder trabajar esto es necesario emplear habilidades metacognitivas, siendo entendida la metacognición como una “autoevaluación epistémica” que le permite al agente desarrollar habilidades predictivas (como resolver un problema) y retrospectivas (volver hacia algún hecho pasado para reevaluarlo o para comprenderlo) extendiéndose a todo el campo de sus vivencias y experiencias.

De hecho, J. Proust en su libro *Foundations of metacognition* (2012) sostiene que “el alcance de la metacognición no se limita a la metamemoria y los estados reflexivos relacionados con el aprendizaje, sino que se extiende a la percepción, la motivación, la emoción y la excitación (PROUST, 2013, p. 3). De ahí que la metacognición ponga en práctica también a las funciones ejecutivas (FE),

cuya función principal sería la de facilitar la adaptación de la persona a nuevas situaciones, especialmente cuando las rutinas de acción (las habilidades cognitivas ya aprehendidas) no son suficientes. Siguiendo a Miyake et al. (2000), existirían 3 funciones principales: “flexibilidad”, “inhibición” y “actualización en la memoria de trabajo”; Anderson et al. (2002) agregan “el control atencional”, “el desarrollo de objetivos” y “el procesamiento de información”; y Chevalier (2010) agrega a la “planificación”, “la toma de decisiones”, “el autocontrol” (que puede vincularse con la inhibición), “la decodificación de la información” (que puede corresponderse con el procesamiento de la misma) y “el pensamiento abstracto”.

Desde mi punto de vista, y a partir de las 4 instancias a trabajar, yo prefiero centrarme y destacar -dentro de la gama de posibilidades que ofrece la noción de metacognición junto con las FE- la capacidad de volver sobre lo hecho, sobre lo sentido y/o sobre lo vivido, para poder incorporar o asimilar una enseñanza acerca de lo sucedido, para poder comprenderlo e integrarlo. Si el interés recae en desarrollar un mayor autoconocimiento, en analizar qué afectos y emociones nos resultan sanas y agradables para nuestro propio bienestar y para mantener relaciones sociales saludables, lo que aquí se precisaría ejercitar es la atención sobre las sensaciones reactivas y dolorosas que se quieren evitar, la detección de patrones de conducta conflictivos o problemáticos (*decodificación de información*) y la búsqueda de las causas a posibles esquemas reactivos que se tengan incorporados (planificación y pensamiento abstracto). La idea de estimular la metacognición apunta a que el sujeto pueda tener un registro de la apercepción de sí (como se siente consigo mismo) y pueda llegar a una «toma de conciencia»; es decir, tener un registro consciente de las conductas, patrones y reacciones que ejecuta de manera inconsciente, porque no toma habida noción de ellas. Por consiguiente, tal función supone alcanzar un cierto «estado de conciencia», pero no con el objetivo de la auto-recriminación, de la culpa o la inhibición; sino, para tener

un mayor conocimiento de sí, un mayor entendimiento acerca de las cosas que lo afectan y cómo.

En consecuencia, esto supone un trabajo sobre la memoria incorporada - allí donde residen y están anclados los condicionamientos y esquemas más arcaicos- y sobre la atención y en dónde y cómo la depositamos. Cuestión que supone trabajar más enfáticamente en la «toma de conciencia», siendo concebida esta como un proceso de construcción que “consiste en elaborar, no “la” conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles como sistemas más o menos integrados” (PIAGET, 1976, p. 9). Esto es muy importante, porque la toma de conciencia permitiría integrar aquello que con la adaptación no basta. Es decir, permite llegar a esa instancia de entendimiento y comprensión de la adaptación de los registros del cuerpo y de la mente que se encuentran en conflicto, y alejados de la armonía propia de la integración.

Dicho esto, y luego de haber señalado las limitaciones que la temática de la IE posee y de precisar los debidos ajustes epistemológicos y teóricos para que sea contemplada en su importancia y especificidad, me gustaría cerrar este capítulo diciendo que muchas de las problemáticas que hoy nos aquejan en el terreno educativo, podrían evitarse si comenzamos a trabajar más enfáticamente en el desarrollo y estimulación de este tipo de inteligencia. Es por eso que, antes de comenzar con su inserción en las escuelas primarias, debemos comenzar con su inclusión en los institutos de formación docente. Maestros y maestras capacitados para poder enseñarles a otros, lo que ellos han podido aprender a identificar y a sanar en sí mismos.

Referencias

ALMEIDA RAMOS, E. Bullying no ambiente escolar: como surge e quais são as características de um agressor. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v.3 n.1, 2019

ALVAREZ PRIETO, N. La violencia escolar en perspectiva histórica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 15 (2), p. 979-990, 2007.

BABIUK, G., FACHINI, F. y SANTOS, G. Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. **Ponencia apresentada no XI Congresso Nacional de Educacao "Educere 2013"**, PUCPR, Curitiba.

AULAGNIER, P. **La violencia de la interpretación**. Argentina: Amorrortu, 2001. (1°ed. 1975).

BASTIAN, V., BURNS, N., & NETTELBECK, T. Emotional intelligence, predict life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. **Personality and Individual Differences**. 39, p. 1135-1145, 2005.

BERAN, M. J., BRANDL, J. L., PERNER, J., & PROUST, J. (Eds.); **Foundations of metacognition**. Londres: Oxford UP, 2012.

BRACKETT, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

BRACKETT, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

BRACKETT, M. A., & MAYER, J. D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 29, p. 1147–1158, 2003.

BRUNELLI RÊGO, C. C. de A. y FRAGA ROCHA, N. M. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

CAMPOS, S., MARTINS, R., et al. Inteligência emocional dos professores: relevância para as práticas inclusivas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, vol. 6, núm. 1, p. 365-374, 2014.

CERON TREVISOL, M. T. y UBERTI, L. Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos; **CLACSO**, 2017.

CHEVALIER, N. Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, 51(3), 149, 2010.

DAMASIO, A. **En busca de Spinoza**. Buenos Aires: Paidós, 2014. (1°ed. 2003).

_____. **El error de Descartes**. Buenos Aires: Paidós, 2013. (1°ed. 1994).

DESCARTES; **Las pasiones del alma**. Trad. José A. Martínez, Madrid, Tecnos, 1997.

DIAZ AGUADO, M. J. Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, España, n 37, p. 17-47, 2005.

DI NAPOLI, P. Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, 28(2), p. 33-48, 2018.

DOS SANTOS, H. A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico. **Conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos**. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.

FLORES BERNAL, R. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, España, n 38, p. 67-86, 2005.

FREUD, S. **Obras Completas**, Tomos II, III, IV, V, XIV. Barcelona: Amorrortu, 1992.

GARDNER, H. **Inteligencias múltiples**. Barcelona: Paidós, 1995. (1° ed. 1993)

GENOVESI, M. Teoría Integral de la Afectividad. Aportes para el desarrollo de la Inteligencia y la Educación Emocional y Afectiva. **Tesis de Doctorado** para optar por el Título de Doctora en Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2020.

GENTAZ, E. ; THEUREL, A. Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. en **A.N.A.E.**, Suiza, 2015.

GIULIATO, M. **Bullying nas escolas e suas consequências**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, p. 84-102, 2020.

GONZAGA, A. y MONTEIRO, J. Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 27 n. 2, p. 225-232, 2011.

GREEN, A. **La concepción Psicoanalítica del afecto**. México: Siglo XXI, 1975.

_____. **La metapsicología revisitada**. Buenos Aires: Eudeba, 1996.

KANT, I. **Antropología en sentido pragmático**. Trad. José Gaos, Madrid: Alianza, 1991.

LAPLANCHE, J. La pulsión y el instinto. **Alter Revista de Psicoanálisis**, N°1, 2007.

LEDOUX, J. **El cerebro emocional**. Barcelona: Ed. Planeta, 1999. (1°ed. 1996).

LEIBNIZ, G. **Escritos de dinámica**. Madrid: Tecnos, 1991. (1°ed. 1692).

LÓPEZ CASSÀ, È. La práctica de la educación emocional en la educación infantil. **Inteligencia Emocional**, Fundación Botín, Santander, España, 2009.

MALRIEU, P. **La vida afectiva del niño**. Buenos Aires: Ed. Nova, 1959.

MARCOLINO E.M., CALVACANTI A.L., PADILHA W.N., MIRANDA F.A., CLEMENTINO F.S. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar.

Texto & Contexto Enfermagem, revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, 27(1), 2018.

MINGO, A. Ojos que no ven... Violencia escolar y género. **Perfiles educativos**, 32(130), p. 25-48, 2010.

MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. **Cognitive psychology**, 41(1), p. 49-100, 2000.

MORAIS BRILHANTE, A. et al. Um estudo bibliométrico sobre a violência de gênero. **Revista Saude** 25 (3), Jul-Sep, 2016.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L., PASINI, A. y LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**, 15(2), p. 203-215, 2013.

PEREIRA, J. M., SCALON, E. F., Y MÁRQUES, F. T. Enfrentamento da violência escolar: o que diz a literatura. **Cadernos da Fucamp**, v.16, n.25, p.71-84, 2017.

PIAGET, J. Introduction: The biological problem of intelligence. **The origins of intelligence in children**. W W Norton & Co, p. 1-20, 1952.

_____. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. **Bulletin de Psychologie** (Paris), Vol. VII, 1954.

_____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **The Bulletin of Menninger Clinical**, Vol. 26, p. 129-137, 1962.

_____. **Naturaleza y métodos de la epistemología**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

_____. The affective unconscious and the cognitive unconscious. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 21, p. 249-261, 1973.

_____. L'intelligence selon Alfred Binet. **Bulletin de la Société A. Binet y Th. Simon**, Francia, 1975.

- _____. **La toma de conciencia**. España: Ed. Morata, 1976.
- _____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño (1954), La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño (1962) e Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo (1975). En Delahanty, G. y Ferrés, J. (Comps.). **Piaget y el Psicoanálisis**. México: UAM, 1994.
- _____ Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. **Revista de Investigación Educativa**, trad. Jorge Vaca Uribe. Universidad Veracruzana, México, 2006.
- POSSEBON, E. P., y POSSEBON, F. Descubrir o afeto: Uma proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto e Educacao**, 35, (110), 2020.
- PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, n 1, p. 67-77, 2003.
- ROBERTS, R., FLORES MENDOZA, C. y do NASCIMENTO, E. Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia* (Ribeirão Preto), 12 (23), 2002.
- ROUDINESCO, E. y PLON, M. **Diccionario de psicoanálisis**. Barcelona: Paidós, 2008.
- RIBEIRO DA SILVA, F. y GONÇALVES, S. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Assis Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.
- SALOVEY, P., & MAYER, J.D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 185-211, 1990.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., CARUSO, D.R. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. **Emotion**, 3, 97-105, 2003.
- SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Vidal Peña. Buenos Aires: Ed. Agebe, 2012. (1°ed. 1677)
- TRUCCO, D. e INOSTROZA, P. Las violencias en el espacio escolar. **Documento de Trabajo CEPAL**, UNICEF, 2017.

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v.9, n.2, p. 78-99, 2018.

WALLON, H. **Del acto al pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro, 1965. (1ºed. 1942)

_____ **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Ed. Critica, 1976. (1ºed. 1941)

WATSON, J.B. **El conductismo**. España: Paidós, 1947. (1ºed. 1924)

WOYCIEKOSKI, C. & HUTZ, C. S. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 22, núm. 1, pp. 1-11, 2009.

ENTRE O CONSUMO E O DIREITO: A EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA E O CASO UNILA

Vanessa Alves Bertolleti

Introdução

Embora seja fundamental compreender as minúcias de sua trajetória específica para transformar-se em instituição, a Unila¹ não pode ser pensada isoladamente. A análise do processo que transformou o projeto em uma instituição estabelecida deve inserir esse movimento como parte de um contexto de disputas políticas, econômicas e sociais. Pensada a partir de 2006, sua criação fez parte de um conjunto de ações e medidas que foram empreendidas durante os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como foco o campo educacional e, mais precisamente, a educação superior brasileira. Para desenvolver a análise, coloca-se como pauta neste item estabelecer o panorama mais abrangente do que permeou o seu processo de criação. Dessa forma, busca-se abordar o cenário político e econômico brasileiro que possibilitou que fosse pensada e desenvolvida uma universidade para a integração da América Latina. É desta maneira que tanto o projeto quanto as iniciativas de criação da Instituição devem ser analisados.

A materialização de um projeto de significativa relevância como o que deu origem à Unila perpassa um conjunto de fatores que possibilitaram pensar uma universidade para a integração latino-americana a partir do viés educacional. Tais aspectos tiveram como meio propício o cenário político, econômico e

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

ideológico que permeou o espaço social brasileiro após 2005, refletindo um conjunto de ações e iniciativas características do governo Lula. Este caminho permitirá compreender o projeto dentro de suas dimensões reais, com os entraves e os avanços próprios da tensão política de um processo de disputa de poder, para além simplesmente de suas elaborações institucionais ou suas doutrinas idealmente formuladas.

Entre a conciliação e a contradição

Uma importante interpretação contida na obra de André Singer, intitulada *Os sentidos do lulismo*, publicada em 2012, permite vislumbrar uma dentre as diversas reflexões do contexto no qual Lula foi presidente. Singer (2012, p. 05) define o “lulismo” como um fenômeno social representado pelos anos em que Lula esteve no poder, um período marcado pela contradição. Segundo o autor, este pode ser caracterizado em ambivalentes dinâmicas entre a “[...] conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento”.

A interpretação de Singer apresenta-se justificada pela dicotomia que acompanhou os dois mandatos de Lula. O primeiro, entre os anos de 2003 e 2006, foi marcado por uma postura inicial de poucos embates e pela adoção de uma postura política e econômica de certo modo conservadora, a fim de garantir a estabilidade e condições de governabilidade. De modo mais específico, a postura adotada no campo econômico resultou no crescimento dos juros, que segundo Singer (2012, p. 07), “[...] aumentaram de 25% para 26,5%”, impactando também no orçamento público, que sofreu um corte de 14,3 bilhões de reais.

O efeito das decisões foi o esperado. O crescimento caiu de 2,7% nos últimos doze meses de Fernando Henrique Cardoso para 1,3% do PIB nos primeiros doze do PT. O desemprego aumentou, passando de 10,5% no derradeiro dezembro tucano para 10,9% no primeiro dezembro petista (2003). A renda média do trabalhador caiu 12,3%. As instituições financeiras tiveram um resultado 6,3% maior (SINGER, 2012, p. 06).

De um modo geral, os primeiros quatro anos da gestão de Lula foram marcados por projetos que tinham como objetivo a ampliação do crescimento e a redução da pobreza e desigualdade. Além disso, programas como o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida foram exemplos de iniciativas assumidas pelo governo durante os anos de sua gestão. Contudo, também se pode observar a manutenção das relações estabelecidas com os organismos internacionais e instituições financeiras. A análise de tais parcerias demonstrou que o projeto de redução das desigualdades e da pobreza, por meio da busca pela geração de empregos e programas sociais, não significaram uma política de redistribuição de renda e nem mesmo marcou o rompimento com o grande capital.

Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza — com destaque para o combate à miséria — e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital. Isso teria produzido, em associação com a crise do “mensalão”, um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o lulismo. O aparecimento de uma base lulista, por sua vez, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando acelerar a implantação do modelo “diminuição da pobreza com manutenção da ordem” esboçado no primeiro quadriênio (SINGER, 2012, p. 08).

O apaziguamento de interesses diversos, sem uma política baseada num enfrentamento entre demandas distintas sem que parecesse que o ganho de uma classe fosse o prejuízo da outra, foi amparado por um cenário econômico brasileiro favorável. Este crescimento impactou ainda o aumento do valor das exportações do Brasil, bem como acarretou o aumento do número de empregos, renda e, conseqüentemente, do PIB. De acordo com Singer (2012, p. 10), isso resultou na “[...] aceleração do crescimento econômico com diminuição da desigualdade, sobretudo mediante a integração do subproletariado à condição proletária via emprego formal”.

Em dezembro de 2010 os juros tinham caído para 10,75% ao ano, com taxa real de 4,5%. O superávit primário fora reduzido para 2,8% do PIB, “descontando efeitos contábeis”, para 1,2%. O salário mínimo, aumentado em 6% acima da inflação naquele ano, totalizava 50% de acréscimo, além dos reajustes inflacionários, entre 2003 e 2010. Cerca de 12 milhões de famílias de baixíssima renda recebiam um auxílio entre 22 e duzentos reais por mês do Programa Bolsa Família (PBF). O crédito havia se expandido de 25% para 45% do PIB, permitindo o aumento do padrão de consumo dos estratos menos favorecidos, em particular mediante o crédito consignado (SINGER, 2012, p. 07).

Conforme entendimento de Almeida (2012, p. 695), durante os anos de governo Lula houve um crescente apoio por parte de amplos grupos sociais, e que reuniram “[...] desde o semiproletariado à grande burguesia bancária, de agronegociatas a movimentos de sem-terra”, refletindo a postura conciliatória de seu governo. A ação brasileira foi conduzida a partir de uma postura fundamentada na mediação entre extremos.

No neonacional-desenvolvimentismo do governo Lula não somente se manteve a hegemonia do grande capital, em especial de seus segmentos mais ligados à atividade especulativa, como foi intensa a participação direta das frações burguesas, inclusive via representação parlamentar, na definição da política de Estado. A presença fortíssima e “orgânica” do capital imperialista em amplos setores da atividade econômica é tão natural que sequer foi questionada pela bem-sucedida campanha contra a Alca (ALMEIDA, 2012, p. 700).

Interpretação semelhante é apresentada por Anderson (2011), que ao estabelecer as ambiguidades do governo Lula, caracteriza-as chamando a atenção para as concessões feitas ao capital sem necessariamente que este se opusesse ao discurso e ações em prol das camadas sociais menos favorecidas.

Nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, *commodities* e títulos do mundo. Esses gigantescos lucros especulativos foram revertidos

para uma burguesia moderna, habituada a jogar com o preço das ações. Para a classe média, setor mais numeroso e avesso ao risco, as altíssimas taxas de juros geraram rendimentos mais que satisfatórios nas cadernetas de poupança. A distribuição de renda dobrou desde a década de 1980 e os pagamentos da dívida pública triplicaram. Gastos com o Bolsa Família totalizaram apenas 0,5% do PIB. Rendimentos oriundos da dívida pública chegaram à enorme cifra dos 6-7%. A receita fiscal no Brasil é superior à da maioria dos outros países em desenvolvimento, na faixa dos 34% do PIB, principalmente por causa dos compromissos sociais instituídos na Constituição de 1988, ponto alto da democratização do país, quando o PT era ainda uma força radical em crescimento. Mas os impostos continuaram incrivelmente retrógrados. Aqueles que vivem com menos de dois salários mínimos perdem metade de sua renda para o Tesouro, aqueles com mais de trinta perdem um quarto (ANDERSON, 2011, p. 38).

Este modo de governar, pautado na mediação de conflitos de interesses, pôde ser visto nas mais diversas áreas do governo. Devido ao recorte estabelecido nesta proposta de análise, cabe neste momento explorar os efeitos de tal postura política no âmbito educacional, mais precisamente sua condução no campo da educação superior brasileira. Desta forma, o que se pretende é apresentar a posição ocupada no campo educacional pelos mais distintos agentes e como estas relações de disputas, em prol de capitais muito específicos, auxiliaram na configuração do setor da educação superior que se delineou durante o octênio do governo Lula, e que fazem parte de um cenário no qual a Unila veio a ser pensada e se materializou.

As disputas no campo da educacional

Na análise dos dois planos de governo de Lula, o de 2002 que apresentava as metas para a gestão 2003 a 2006 e o plano de 2006 que continha as propostas para os anos de 2007 a 2010, observa-se que o tema Educação esteve presente nos dois documentos. No plano de governo de 2002, a Educação foi apresentada como uma instância carente de investimentos e de ações que promovessem acesso e permanência. Além disso, o plano caracterizou a

Educação ofertada até aquele momento como partes de ações de “[...] descentralização executiva, controle centralizado e privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos” (BRASIL, 2002, p. 44). Como uma nova política educacional para a educação superior, o plano previa a necessidade de prioridade quanto à qualidade e à expansão das instituições, destacando, novamente a necessidade de investimentos para o setor. Outro aspecto importante foi a constatação do número reduzido de jovens pobres com acesso à educação superior, que apresentava um número ainda menor nas instituições públicas de ensino.

No segundo mandato, a Educação aparece como slogan do plano de governo de 2006 por meio da expressão inicial “o nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e Educação de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 4). A Educação foi descrita como bem que necessitava ser democratizado e ampliado às camadas da população, por meio de sua universalização, tratada como, nas palavras do plano, “[...] questão nacional de primeira grandeza e [...] prioridade do Estado e da sociedade”. Na prática, as iniciativas quanto à educação superior vivenciadas entre os anos de 2003 e 2010 buscaram atender aos mais distintos grupos e segmentos sociais. Pode-se afirmar que, no campo da educação superior, houve a ampliação de políticas educacionais visando o ingresso e permanência, bem como a ampliação no número de instituições de ensino, seguida pela aproximação constante entre a esfera pública e a privada, incorporando e até acelerando um movimento iniciado após 1990.

Entender a complexidade do que se efetivou no campo da educação superior durante o período do governo Lula passa por pensar o papel desempenhado pelos agentes e instituições inseridos neste determinado espaço. Nesse sentido, ao analisar a estrutura do campo, evidenciou-se a ação de setores da sociedade, instituições de financiamento, grupos sociais e o próprio processo social gerado pela chegada de Lula à presidência. Toma-se a

influência exercida por tais agentes e instituições, como aspectos que podem permitir determinar de que forma se forjou um espaço de lutas no âmbito da educação superior brasileira- microcosmo este que permitiu a materialização de uma universidade para a integração como fruto de um conjunto de ações contraditórias e conciliatórias por parte deste governo.

Uma forte influência foi exercida pelos grupos de empresariados ligados à Educação. Observa-se na análise dos fenômenos ligados à educação superior, uma gradativa aproximação da educação superior do mercado, passando a ser tratada cada vez mais como mercadoria e bem de serviço. Esta aproximação consistiu em uma força que acabou por determinar os rumos da educação superior após 2003. (MANCEBO, 2010).

Possibilitada pela aprovação da LDBEN n. 9.394 de 1996, que permitiu uma amplitude de interpretações e encaminhamentos pela esfera da Educação privada, por meio de sua redação difusa, foi aprovado pouco tempo depois o Decreto n. 2.306, em agosto de 1997, que, de acordo com Sguissardi (2008, p. 1000) “[...] reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável isto é, como objeto de lucro ou acumulação”. Documento esse que, de acordo com Sguissardi (2008, p. 1001), acabou por antecipar uma discussão proposta pela Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), e pela OMC, no ano de 1996 e que consistia na “[...] desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais”.

O resultado desse delineamento no âmbito da educação superior pôde ser sentido poucos anos depois, por meio do aumento considerável do número de instituições privadas, em detrimento ao número de instituições públicas que, apesar de expandirem, não cresceu tão significativamente como as IES com fins lucrativos.

O total de IES de 1999 a 2010 passa de 1.097 para 2.378, com 116% de crescimento. Mas as IES públicas aumentaram em números apenas 44,8%,

isto é, de 192 para 278, enquanto as IES privadas têm aumento de 132%, isto é, passam de 905 a 2.100, e, dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 34%, ou seja, passam de 379 para 250, enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 252%, mais do que o dobro do total de IES do país (116%), isto é, passam de 529 para 1.850. As proporções que eram, em 1999 – 17,5% públicas; 34,5% comunitárias ou confessionais; e 48% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 11,7% públicas; 10,5% comunitárias ou confessionais; e 77,8% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 882, grifo nosso).

De acordo com os dados apresentados no censo da educação superior entre os anos de 2003 a 2015, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o crescimento do número de instituições de educação superior privadas ampliou-se de modo a superar a ampliação das IES públicas. No setor público, de acordo com a tabela 1, o número saltou de 207 instituições públicas em 2003, para 278 em 2010, representando um aumento de 71 novas faculdades e universidades. Já no setor privado, o número cresceu de 1.652 em 2003, para 2.100 em 2010, um aumento de 448 instituições².

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior entre os anos de 2003 a 2015

Ano	Instituições públicas	Instituições privadas	Total de IES
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314

² Por uma série de fatores, essa tendência só se modificará após a saída de Lula da presidência, especificamente a partir de 2012. Como se observa, a maior variação que interrompe essa trajetória ascendente se dá na iniciativa privada.

2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2012	304	2.112	2.416
2013	301	2.090	2.391
2014	298	2.070	2.368
2015	295	2.069	2.364

Fonte: Dados do censo da educação superior de 2003 a 2015. Dados MEC/Inep.

De acordo com Azevedo (2015, p. 89), o crescimento das instituições de educação superior privadas tem demonstrado “a consolidação de um verdadeiro mercado de educação superior no Brasil”, somando um total de quase “3/4 (três quartos) das matrículas totais na graduação”. Atrelado ao financiamento público, o investimento privado no comércio da Educação brasileira garantiria, segundo o autor, a existência de uma espécie de “capitalismo sem riscos”³.

A liberação do campo da educação superior à atuação privado-mercantil [...] foi destravada a partir da promulgação da LDB n°. 9.394/1996 e potencializada pelo financiamento às IES particulares por agentes privados e públicos (inclusive pelo BNDES), pela atuação de fundos nacionais e estrangeiros e por programas federais de financiamento direto a estudantes de graduação como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos) (AZEVEDO, 2015, p. 92).

O crescimento possibilitado por meio da expansão da educação superior privada encontrou como meio para tal ascensão, além da aproximação do status de bens de serviço, a abertura para repasse de dinheiro público para o setor privado, por meio da ampliação de programas como o Fies e o Prouni. O Fies, criado durante o governo FHC, é um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo financiar cursos de

³ Azevedo (2015) recupera a formulação de Florestan Fernandes para afirmar que não é a livre escolha consumidora dos estudantes universitários que garante a lucratividade dos empreendimentos das IES privadas no Brasil, mas os subsídios e financiamentos públicos.

graduação ofertados por instituições privadas, por meio de bolsas integrais ou parciais. O repasse feito pelo governo por meio de Títulos do Tesouro Nacional representou grande parte do repasse orçamentário feito à Educação pelo Estado, girando em torno de bilhões de reais no final de seu mandato. Com o crescimento da demanda e no intuito de ampliar o acesso ao financiamento, os aspectos limitantes para a adesão ao Fies foram sendo retiradas paulatinamente, a fim de facilitar a adesão por alunos e instituições privadas, sem que isso representasse qualquer perda por parte das instituições financiadoras e do governo federal⁴.

Como parte do mesmo conjunto de medidas, o Prouni é outro exemplo na concessão de bolsas de estudos, parciais e integrais, a alunos matriculados em curso de graduação e formação ofertadas por IES privadas. Neste caso, o programa não requeria a contratação de financiamento dos estudos, pois consistia em uma iniciativa governamental sem custo ao aluno, por meio de isenção de tributos aplicados às IES. Criado no primeiro governo Lula, no ano de 2004, o programa passou a atender a partir de 2005 um número crescente de alunos. Conforme é possível visualizar na tabela 2, que quantifica o número de bolsas ofertadas pelo Prouni, o número de bolsas cresceu consideravelmente a partir do ano de sua implantação, em 2005 até o ano de 2010, apresentando certa variação na quantidade de bolsas integrais e parciais ofertadas. De modo geral, é possível constatar um aumento significativo das bolsas, que passou de 112.275 mil para 240.441 mil no período (BRASIL, 2016).

Tabela 2 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni entre os anos de 2005 a 2010

Ano	Bolsas integrais	Bolsas parciais	Total
2005	71.905	40.370	112.275

⁴ Além de consistir em uma espécie de empréstimo, que deve ser pago pelo aluno após a conclusão do curso de graduação, o sistema de repasse de dinheiro público ao setor privado cresceu consideravelmente nos últimos anos, sofrendo algumas adaptações, como o aumento dos juros que passou de 3,5% para 6,5% ao ano desde 2015.

2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	65.223	163.854
2008	101.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.090	115.351	240.441

Fonte: Dados do quadro informativo de bolsas do Prouni.

No âmbito das ações governamentais que privilegiam as instituições privadas de ensino superior, o Fies, programa federal que foi fortalecido e ampliado, bem como o Prouni, criado durante o primeiro mandato do presidente Lula, são exemplos do repasse de recurso público à iniciativa privada. Mais do que isso, os programas marcam a característica de conciliação e iniciativas fortalecidas e ampliadas de oferta de vagas na educação superior, por meio de parcerias com empresas de Educação e instituições de crédito que cresceram consideravelmente em sua gestão.

De acordo com Sguissardi (2015), essas parcerias podem ser melhor avaliadas ao se observar os lucros obtidos pelas principais empresas atuantes na área de educação superior no Brasil.

A entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil ocorre, portanto, com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2011, com o Grupo *Apollo International*, seguida pela compra da Universidade Anhembi-Morumbi pela *Laureate*, em 2006 e, especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007 (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

A ampliação e as aquisições realizadas por grandes empresas e associações podem ser percebidas, por exemplo, pelos movimentos do grupo brasileiro Kroton, que no período ampliou seu posto de maior grupo educacional em termos de vagas ofertadas ultrapassando o número de 1 milhão de alunos, e da internacional *Laureate International Universities*, rede de instituições de ensino superior privadas nas mais diversas partes do mundo, como América Latina, África, Ásia Pacífico, América do Norte, Europa e Oriente Médio. De acordo com Sguissardi

(2015, p. 870), a Educação esteve entre os setores mais lucrativos do período, com a Kroton (KROT3) chegando a experimentar uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% em suas ações.

Conforme Chaves (2010, p. 492), as movimentações comerciais na área educacional iniciadas em meados de 2007 acabaram por modificar o setor privado, por meio da ampliação do número de oligopólios, impactando no “[...] controle do mercado da educação superior do país”.

Além das fusões, que têm formado gigantes da Educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros (CHAVES, 2010, p. 491).

O movimento em prol da mercadorização da Educação e abertura para o capital interno e externo por parte dos oligopólios não foi em uma ação isolada. A ação por parte das empresas agiu também a cumprir uma função proposta pelas agências internacionais, que consistiu em tratar a Educação cada vez mais como um bem privado (SGUISSARDI, 2008). Com forte apelo entre os países que compõem a América Latina, como é o caso do Brasil, estas agências, principalmente o Banco Mundial, apoiaram seus discursos na importância exercida pela educação superior aos países que ainda estão em fase de relativo desenvolvimento de seus setores econômicos e sociais.

Com base no desenvolvimento produtivo e crescimento econômico, as diretrizes estabelecidas em documentos do BM como *Higher education: the lessons of experience*, de 1994 e *Task force*

on higher education and society, no ano 2000, representam claramente as tendências que vieram a ser incorporadas gradativamente a partir do governo FHC e que permaneceram influenciando as políticas governamentais brasileiras. Dentre as principais orientações, pode-se destacar a busca pela expansão das instituições privadas de ensino superior e sua gradativa aproximação com o mercado, a flexibilização quanto às fontes de financiamento das IES, e sua importância estratégica para os países em vias de desenvolvimento (WORLD BANK, 2000).

O resultado da influência das recomendações do BM foi a notória abertura e expansão da educação superior como um mercado atrelado aos investimentos de grandes corporações, a busca por parcerias entre público e privado, entre outras consequências. Esta análise permite interpretar que as relações estabelecidas durante os anos do governo Lula não só não enfrentaram como ampliaram a escalada dos empresários da educação, dando continuidade às imposições contidas na agenda globalmente estruturada para a Educação a partir da década de 1990. Nesse sentido, a posição ocupada por esses organismos internacionais acabou exercendo papel relevante quanto às organizações e decisões empreendidas no campo da educação superior, refletindo uma postura de dominação e poder exercido no âmbito da estruturação do microcosmo da educação superior brasileira.

Outro aspecto que convém mencionar devido ao crescimento das IES de educação superior no período foi a promessa quanto à ampliação das vagas no nível superior de ensino. Conforme Sguissardi (2015, p. 882), o montante geral de matrículas entre os anos de 1999 e 2010 aumentou de 2.369 mil para 5.449 mil, representando “[...] 130% de crescimento”, sendo que “[...] as IES públicas aumentam seu total em apenas 75,7%, isto é, de 832 mil para 1.461 mil, enquanto as IES privadas tiveram aumento de 159%, isto é, passam de 1.537 mil para 3.987 mil”.

[...] dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 32%, ou seja, passam de 886 mil para 600 mil, enquanto as IES particulares

ou com fins de lucro têm um aumento de 420%, mais de três vezes do total das matrículas do país (130%), isto é, passam de 651 mil para 3.387 mil. As proporções que eram, em 1999 – 35% públicas; 37% comunitárias ou confessionais; e 27% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 27% públicas; 11% comunitárias ou confessionais; e 62% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 883).

No entanto, pode-se dizer que a ampliação quantitativa do número total de vagas ofertadas não necessariamente foi acompanhada pela expansão qualitativa. A concepção de Educação como mercadoria, que tenderia a guiar, por meio da competitividade de mercado, certas disputas entre IES por meio de *rankings* de qualidade do produto (Educação) ofertada, não resultou em uma melhora da qualidade. Isso se deve à própria formação de oligopólios⁵, que detiveram a oferta de vagas na educação superior do país, sem que deixasse de existir uma dicotomia entre uma elite restrita e com excelente formação e uma massa com péssima qualificação cada vez maior (SGUISSARDI, 2015).

A democratização do acesso à educação

Esta análise leva a outra perspectiva importante de ser tratada para entender o movimento do campo da educação superior no governo Lula, e que esteve presente em meio às propostas para desenvolvimento de políticas educacionais de nível superior, que consistiu na proposta de ampliação do acesso ao ensino superior. A ascensão possibilitada às massas que, até a chegada de seu governo, não haviam tido acesso ao nível superior de ensino foi, dentro deste cenário pleno de contradições, uma das características da ação “democratizadora” que compôs este complexo quadro.

Em meio a uma situação de enormes desigualdades sociais, demonstradas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que

⁵ Dentre os principais grupos estão: Króton, Estácio, Laureate, Unip, Uninove, Ser Educacional, Whitney, Devry e Tiradentes.

vigorou até o final de seu mandato em 2010, o Brasil apresentava-se com um dos piores índices de acesso ao ensino superior da América Latina (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o PNE havia estabelecido para a educação superior, entre seus objetivos e metas, a “[...] oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária e 18 a 24 anos”, o que representou a estimativa de ampliação da oferta de menos de 12%, no ano de 1998, para 30% da população entre 18 e 24 anos, até o término previsto para o PNE, em 2010 (BRASIL, 2001, p. 35).

Desta forma, em termos de iniciativa governamental, dois grandes projetos desenvolvidos a partir de 2003 chamaram a atenção por se tratarem de programas focados na ampliação das instituições de ensino superior públicas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, e o Programa Universidade Aberta do Brasil, a UAB. O Reuni trazia com ele uma tentativa de sanar a distorção entre as regiões do país relacionada à oferta de vagas na educação superior, que detinha sua maioria nas regiões sudeste e sul do país, em detrimento das regiões norte e centro-oeste, por meio da ampliação do acesso à educação superior. A UAB foi criada em 2007 com o intuito de expandir e ampliar o número de vagas para educação superior, a partir da meta de ampliação de políticas de expansão para a educação superior por meio da modalidade à distância prevista no PNE. O Plano, que não havia estabelecido a ampliação da oferta na modalidade apenas para a rede pública, já que trazia os conceitos de flexibilização e diversificação de “[...] programas de estudo oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior” (BRASIL, 2001, p. 35), possibilitou a expansão da modalidade também no setor privado.

De modo geral, o que se observa a partir do levantamento realizado com base no aumento das matrículas, tanto no setor público como privado, foi a ampliação gerada pelos programas Fies, Prouni, Reuni e UAB em termos crescimento e expansão da educação superior. No entanto, para que a complexidade da atuação de tais programas seja de fato mensurada, é preciso

pensá-los a partir de um conjunto de ações de um governo que demonstrou uma postura conciliatória em suas mais diversas áreas de atuação, em um cenário que favoreceu grandes oligarquias, mas que possibilitou que grupos sociais historicamente apartados do processo de escolarização pela educação superior tivessem sua participação ampliada, principalmente a partir do segundo mandato de Lula.

A inserção desses grupos sociais marca uma posição de disputa no campo da educação superior que ainda não havia ocorrido, principalmente por se tratar de uma parcela da população historicamente dominada pelas relações de força estabelecidas no campo social. Neste sentido, políticas focalizadas no combate à fome e à pobreza foram delineadas, mas o lado “popular” do pacto conciliatório não foi contemplado apenas neste recorte. Aproveitando-se de um período de crescimento econômico, o governo impulsionou uma série de políticas que superavam a simples subsistência, integrando camadas populares por meio do consumo de bens e serviços, bem como ao acesso a direitos que historicamente lhes foram negados. O ensino superior, tratado como uma síntese entre consumo e direito, incorporou programas e projetos que atenderam uma grande demanda de agentes sem formação de nível superior e que vislumbravam na universidade uma oportunidade de ascensão econômica, cultural e social por meio da Educação. De acordo com Ristoff (2014, p. 746) as políticas que foram adotadas, “[...] embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica”, caminharam para “[...] importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade”.

Nesta mesma linha de análise, outra posição importante e que precisa ser marcada no campo da educação superior brasileira durante o governo Lula foi a dos militantes da Educação. Este grupo esteve representado de um modo geral por sindicalistas, movimento estudantil, intelectuais e demais agentes que, em

alguns casos, mesmo sem uma organização como movimento social, apoiaram as causas educacionais no período. O protagonismo por parte de pesquisadores e intelectuais da Educação esteve atrelado ao projeto de democratização proposto pelo Partido dos Trabalhadores, e que tinha como foco a ampliação de direitos e serviços às classes populares. Grupo este que, embora já tivesse alcançado os níveis superiores de escolarização, projetaram no acesso e permanência por parte dos grupos historicamente apartados no ensino superior, sua causa e luta ideológica.

A Unila como fruto deste processo

É no bojo destas disputas entre diversas frentes, como uma prestação às classes populares e grupos formados por militantes da Educação, vistos como grupos dominados, sem desconsiderar as grandes corporações e oligopólios, instituições bancárias e diretrizes estabelecidas pelas agências internacionais, massivamente dominantes no campo da educação superior, que a Unila se materializa. Assim, pode-se dizer que é necessário compreender que o projeto de criação de uma universidade para a integração latino-americana foi não a única, nem sequer a principal, mas uma das políticas educacionais para a educação superior que foram empreendidas pelo governo Lula. Ela não deve, por isso, ser pensada isoladamente.

O governo Lula, marcado pelas parcerias com o setor privado e pela forte influência exercida pelos organismos internacionais, conciliados com seu projeto de democratização dos direitos sociais e maximização do consumo, também esteve marcado pela busca pela inserção e protagonismo internacional. Lula, no âmbito das relações internacionais, conforme Anderson (2011, p. 31), “sem confrontar Washington, deu maior prioridade à integração regional, promovendo o Mercosul com os países vizinhos ao sul”. Tal conduta levou o então governo a propor a criação de uma universidade pública brasileira, financiada exclusivamente com

dinheiro do país, e que atenderia à demanda de alunos e professores dos demais países do Mercosul, por meio de uma proposta de integração e cooperação entre países do bloco.

Estrategicamente, a proposta de criação de uma universidade como a Unila não apenas atendeu às demandas de expansão da educação superior pública, e grupos sociais dos mais diversos países, mas serviu de instrumento de inserção política do Brasil na América Latina. Em termos numéricos, a Lei nº 12.189 que dispõe acerca da Unila em 2010, em seu Artigo 7º criou, para integrar o quadro de pessoal da IES, 250 cargos, sendo estes compostos por vagas de professores de ensino superior e demais cargos técnicos e administrativos (BRASIL, 2010a).

Ao final de 2012, a Unila contava com 277 servidores, incluindo 121 professores (efetivos e visitantes) e 156 técnico-administrativos em Educação. Por sua vez, o corpo discente era composto de 1.200 estudantes, provenientes metade do Brasil e a outra metade de todos os países da América do Sul, exceto as Guianas por razões linguísticas, e ainda alguns estudantes de El Salvador, América Central (UNILA, 2013a, p. 11).

Buscando cumprir a meta de ofertar um número de 9.900 vagas, a Unila, que em 2017 computava um número de 29 cursos⁶, iniciou suas atividades em agosto de 2010 com seis cursos, e com seu corpo discente constituído em 50% por alunos brasileiros e os

⁶ Administração Pública e Políticas Públicas; Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Arquitetura e Urbanismo; Biotecnologia; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Química; Filosofia – Licenciatura; Geografia – Bacharelado; Geografia – Licenciatura; História – América Latina; História – Licenciatura; Letras – Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Letras – Expressões Literárias e Linguísticas (em extinção); Matemática – Licenciatura; Medicina; Música; Química – Licenciatura; Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva; e Serviço Social.

demais 50% por alunos da América Latina e Caribe⁷. Sua criação apareceu em consonância com a ampliação do Programa Reuni de criação de universidades e ampliação de campi das IES públicas federais já existentes, por meio do projeto de expansão e interiorização na oferta de ensino superior, que ocorreu concomitante com a “[...] fase da integração regional e internacional”, e que resultou na criação da Unila, além da UFFS, Ufopa e Unilab (BRASIL, 2012a, p. 13).

A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida para a implantação da Unila por sua localização estratégica na região fronteiriça entre Argentina, Brasil e Paraguai, bem como por suas características multiculturais, aspectos estes que favorecem o diálogo e a interação regional. Tratava-se, também, de uma região carente de vagas universitárias, especialmente em instituições públicas, justificando a necessidade de ampliação, que estava em consonância com a política do Governo Federal de expansão e interiorização da rede de ensino superior, bem como a ampliação de seu acesso para as classes sociais menos favorecidas (UNILA, 2013a, p. 14, grifo nosso).

No âmbito internacional, a inserção do Brasil pôde ser sentida na projeção da nação em meio às relações com os demais países. Nesse sentido, a inserção no espaço latino-americano se deu por meio de um conjunto de ações, podendo ser mencionadas o fortalecimento das relações com o Mercosul, que resultou em demais iniciativas visando o fortalecimento deste espaço. Celso Amorim, Ministro das Relações Exteriores do Brasil do governo Lula de 2003 a 2010, estimulava o fortalecimento das relações com os países do entorno do Brasil. De acordo com o que declarou o então Ministro, “para um país em desenvolvimento, como o Brasil, o progresso social e econômico necessariamente passa pela eliminação de obstáculos externos ao crescimento e pela projeção do país no mundo” (AMORIM, 2016, p. 306).

Criada em meio a um cenário de ampliação e fortalecimento das relações com os vizinhos latino-americanos, pode-se entender

⁷ A Unila também prevê o ingresso de alunos de outras regiões do mundo, não sendo especificada em quais situações a regra se aplica.

que a Unila também fez parte de um conjunto de ações brasileiras pensadas a partir de estratégias nacionais, que, nas palavras de Amorim (2016, p. 88) foram vislumbradas pela importância nacional atribuída pela “[...] integração com os parceiros regionais”. A fala de Amorim, que deve ser tomada nesta análise como um dos discursos acerca da postura brasileira no âmbito das relações internacionais atrelada a outros interesses, faz possível destacar outros aspectos envolvidos nas relações entre Brasil e América Latina que superam uma noção política pautada meramente na cooperação solidária. De acordo com Amorim,

[...] a cooperação em defesa no entorno estratégico é crucial para o Brasil. A cooperação é, nesse âmbito, a melhor dissuasão. Investir nessa cooperação não é um ato de generosidade. É a maneira mais eficaz (e, provavelmente, a menos onerosa) de proteger nossos interesses e nossa integridade (AMORIM, 2016, p.312 grifo nosso).

E prossegue,

Para o Brasil, que tem muito a perder com a instabilidade em seu entorno, a boa vontade dos vizinhos – inclusive dos mais fracos e vulneráveis – é interesse estratégico. Contribuir para o fortalecimento institucional de parceiro, inclusive no campo da defesa, em um quadro plenamente democrático, é parte do interesse nacional brasileiro. Assim, elimina-se a falsa dicotomia entre o autointeresse e a solidariedade (AMORIM, 2016, p. 317 grifo nosso).

Não é a intenção deste artigo explorar criticamente a construção do argumento que tem em uma das suas bases uma ideia de ameaça externa ou demais interesses presentes na relação do Brasil com seus países vizinhos. De qualquer modo, cabe mencionar que ao construir a ideia de por meio da solidariedade, garantir o interesse, a chancelaria brasileira evidencia o papel de protagonista brasileiro no processo.

Considerações Finais

Pode se concluir que o arranjo que tornou possível a existência da Unila era muito específico ao contexto em que ela foi criada. Em um movimento complexo do governo, que sem deixar de conciliar com os capitalistas do setor, conseguiu desenvolver projetos democratizantes na educação investindo em um projeto Nacional autônomo nas Relações Internacionais que privilegiava uma visão de mundo anti-imperialista e incluyente.

Ainda é cedo para entender o quão raro foi esse experimento com todas as tensões e contradições que cuidamos de aqui elencar. Fato é que, na medida em que o tempo avançou e outras experiências políticas desnudaram o atraso da sociedade brasileira e a força dos setores reacionários para frearem qualquer projeto independentista de educação, o olhar para o processo experimentado neste campo durante o governo Lula ganha novos olhares e provoca novas reflexões.

O que é prudente, por ora, afirmar, é que não se compreende, a Unila, ou mesmo os fatores que determinaram a materialização de seu projeto, sem que compreendamos a complexa teia de relações que sustentou o governo Lula. É certamente um exercício intelectual bastante desafiador e instigante e que cada vez mais tem atraído pesquisadores do Brasil e do mundo.

Referências

AMORIM, Celso. **A grande estratégia do Brasil**: discursos, artigos e entrevistas da gestão no Ministério da Defesa. Editora Unesp/Fundação Alexandre Gusmão. Brasília, 2016.

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. In: **Revista Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 112, out/ dez. 2012.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, nov. 2011. p. 23-52.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil: a expansão privado-mercantil. In: **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v. 1. n. 1. 2015. p. 86-102.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2011, Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.** 2001.

_____. **Plano de Governo Coligação Lula presidente: 2002.** 2002.

_____. **Plano de Governo Lula Presidente. 2007 a 2010.** 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2010.** Ministério da Educação, Brasília: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos.** 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, 2010. p. 481-500.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Revista Avaliação.** Campinas, v.19, n. 3, 2014. p. 723 – 747.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 105. 2008. p. 991-1022.

_____. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133. 2015

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013 - 2017**. Foz do Iguaçu, 2013.

WORLD BANK. **Task force on higher education and society**. Higher education in developing countries: peril and promise. Washington, DC. The World Bank Group, 2000.

O CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ

Solange Natalina Boesing Crestani
Franciele Clara Peloso

Introdução

A formação inicial de professores tem um papel fundamental na construção do ser professor, uma vez que esse vai atuar diretamente na construção da identidade docente, na apropriação de conceitos e conhecimentos, os quais serão relevantes para a construção de um determinado perfil profissional. Nesse sentido, a formação inicial de professores pode ser compreendida como o momento de preparação, aprendizagem e comprometimento com o profissional que se pretende formar, bem como na valorização dos cotidianos educativos e na garantia de qualidade do trabalho realizado nos espaços de atuação desse profissional.

Nesse sentido, de acordo com Freire (1996), é importante que a formação inicial esteja pautada no diálogo, na compreensão do sujeito e na significação do ato educativo, de forma que esse ato ultrapasse o ato mecânico de transferir apenas teorias e conceitos a partir de uma metodologia pré-estabelecida e passe a proporcionar a esse sujeito a valorização de suas vivências e a compreensão do cotidiano do qual participa. Assim, teoria e prática aparecem associadas na construção e na formação de sujeitos críticos e competentes.

Dessa maneira, ao analisar, no processo de formação inicial do pedagogo, a multidimensionalidade e a especificidade da atuação desse profissional, bem como a complexidade desse

processo de formação e sua dimensão social, relacionando a outras reflexões, tais fatores apontaram para a necessidade do desenvolvimento desse estudo.

Sob essa perspectiva, buscamos entender a organização dos cursos de pedagogia na região Sudoeste do Paraná, suas bases e seus pressupostos teóricos. Para tanto, objetivamos: 1) Identificar os cursos de Pedagogia da região sudoeste do Paraná; 2) Verificar e descrever os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia que orientam a formação desses profissionais na região Sudoeste do Paraná; 3) Analisar a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos das instituições públicas da referida região; e 4) Analisar as matrizes curriculares, para verificar se as essas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015) e destacar algumas alterações necessárias para atender as demandas da Resolução 02/2019.

Esse estudo é parte integrante de uma dissertação de mestrado, defendida no ano de 2018, em que procuramos identificar como os cursos de pedagogia da região citada estão organizados. Assim, o que se apresenta nesse artigo é uma análise da organização dos cursos de pedagogia na região Sudoeste do Paraná, suas bases e pressupostos teóricos, a partir de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo. Desse modo, na primeira seção buscamos identificar as instituições que disponibilizam o curso de pedagogia na região Sudoeste do Paraná. Na segunda seção, realizamos a análise dos Projetos Pedagógicos, das Matrizes Curriculares e dos cursos da referida região. Por fim, nas considerações finais, depreendemos uma breve reflexão a respeito da formação de professores na região estudada.

O curso de pedagogia na região sudoeste do paraná

O curso de pedagogia, no Brasil, passou por várias reformula es e adapta es para que a atual organiza o fosse possível. Segundo Gatti e Barreto (2009), a forma o de professores

em cursos específicos no país é inaugurada no fim do século XIX, com as escolas normais destinadas à formação de docentes para as primeiras letras. De acordo com as autoras, a oferta da escolarização era escassa em nosso país e destinava-se à poucas pessoas. A partir da década de 1930, a Escola Normal é substituída pelos Institutos de Educação, nos quais a formação de professores para a escola primária ocorria em dois anos. As disciplinas ofertadas eram de fundamentos e metodologias de ensino.

De acordo com Silva (2006), o curso de pedagogia, foi instituído a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do decreto-lei n.1190, de 4 de abril de 1939. Esse documento tratava de um padrão federal, no qual as instituições deveriam se adaptar, e abordava questões referentes aos cursos de bacharéis e licenciaturas. Além disso, esse decreto organizou os currículos e a duração dos cursos, que eram organizados por um esquema conhecido como 3 + 1. O esquema 3 + 1 tinha por premissa dar o título de bacharel para quem cursasse os três anos e o título de licenciado para quem cursasse três anos e mais um ano de didática.

O Decreto –Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, expressa a forma de organização do curso de forma a especificar as possibilidades de titulação. O referido decreto, normatizava a oferta do curso em séries (primeira, segunda e terceira série) e indicava que quem desejasse obter o título de licenciado em pedagogia deveria cursar mais um ano de didática. De acordo com o Decreto, “o curso de didática constituía-se das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação”. (Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, não paginado).

Para Almeida e Lima (2012), o curso de pedagogia foi criado no Brasil devido à preocupação em preparar docentes para a atuação em escolas secundárias e não em escolas primárias, pois para ministrar aulas nas escolas primárias era necessário apenas a formação nas escolas normais. É importante destacar que os

licenciados em pedagogia tinham habilitação para lecionar, no primeiro ciclo do ensino secundário, as disciplinas de história, geografia, matemática e estudos sociais.

Ainda na perspectiva do esquema 3 + 1, outra questão relacionada ao curso era a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Acreditava-se que a licenciatura formava o professor habilitado para trabalhar em sala de aula no primeiro ciclo, no ginásio ou no segundo ciclo e que o bacharelado era propício para quem buscasse atuar como técnico em educação. O curso, quando voltado para a formação de técnicos em educação, caracterizava-se pela presença de graduandos que geralmente já eram professores primários. Esses, realizavam essa formação na área da pedagogia para assumir funções de inspeção escolar, planejamento curricular, orientação e funções administrativas nas secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação.

Em 1999, foi divulgada a Proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, elaborada por especialistas de Ensino de Pedagogia e que abordava os princípios discutidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Essa proposta discutia as funções do Curso e áreas de atuação do pedagogo, segundo a qual o profissional da pedagogia poderia atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e difusão do conhecimento. (SILVA, 2006).

Para mais, em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Essas diretrizes propuseram que a formação dos professores que atuavam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica considerassem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso e a coerência entre a formação oferecida, e a prática esperada do futuro professor; de outro lado, a pesquisa com foco no ensino e

na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento. (BRASIL. MEC/CNE,1/ 2002).

No entanto, em 2006 novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas. De acordo com as orientações das referidas Diretrizes, o curso de pedagogia deve preparar o acadêmico para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar, na participação de atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica, sendo amplo o campo de atuação do profissional de pedagogia.

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica, a qual define que a formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Básica deve ter como princípios norteadores para o preparo do exercício profissional docente:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

No ano de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a qual tem por princípios relevantes:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Dessa forma, quando nos reportamos especificamente a região Sudoeste do Paraná, a qual está situada na região Sul do Brasil e que, de acordo com os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2016), possui uma população estimada de 622.874 habitantes, está composta por 42 municípios, situados em uma área territorial de 17.060,444 km². Este território geográfico abrange os seguintes municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel

do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguçu, Sulina, Verê e Vitorino. (IPARDES, 2012).

Para tanto, desses 42 municípios, apenas 16 deles disponibilizam o curso de Pedagogia. Podemos alegar que esses dados incluem instituições e/ou faculdades públicas e privadas, com cursos na modalidade presencial, semipresencial ou a distância. Dessas instituições, 9 oferecem cursos presenciais, 18 disponibilizam curso a distância, e 3 instituições disponibilizam cursos semipresenciais, totalizando 30 instituições na região Sudoeste do Paraná que disponibilizam o curso de pedagogia. Estes dados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia na região Sudoeste do Paraná¹

Município	Universidade/ faculdade	Modalidade
1-Ampére	FAMPER- Faculdade de Ampere	Presencial
2- Barracão	FAEL- Faculdade Educacional da Lapa	Distância
	UNETRI- União de Ensino da Trifronteira	Presencial
	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
3- Capanema	Faculdade Iguçu	Presencial
	UNICESUMAR- Centro Universitário de Maringá	Distância
	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
	UNIPAR EAD- Universidade Paranaense	Distância
4- Chopinzinho	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
	UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro – Oeste	
5- Clevelândia	FAMA - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente	Presencial

¹ A pesquisa foi realizada no ano de 2018. Tomamos conhecimento que no ano de 2021 a Faculdade de Pato Branco, agora Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP, fechou o curso de Pedagogia.

6- Coronel Vivida	UNOPAR- Universidade Norte do Paraná	Semipresencial
7- Dois Vizinhos	UNIFACS- UNIVERSIDADE SALVADOR	Distância
	UNISEP- FAED União de Ensino do Sudoeste do Paraná	Presencial
	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
8- Flor da Serra Do Sul	UAB- Universidade Aberta do Brasil	Distância
9- Francisco Beltrão	UNIPAR EAD- Universidade Paranaense	Distância
	UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Presencial
	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
	UNOPAR – Universidade Norte do Paraná	Semipresencial
9- Mangueirinha	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Privada
10- Palmas	IFPR- Instituto Federal do Paraná	Presencial
	UNIDERP- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal	Distância
	UNINTER – Centro Universitário Internacional	Distância
11- Pato Branco	FADEP- Faculdade de Pato Branco	Presencial
	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
	UNOPAR – Universidade Norte do Paraná	Semipresencial
14- Realeza	UNINTER – Centro Universitário Internacional	Distância
15- Salgado Filho	FAEL- Faculdade Educacional da Lapa	
16- Santo Antônio Do Sudoeste	UNINTER- Centro Universitário Internacional	Distância
17- Verê	UNINTER – Centro Universitário Internacional	Distância

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao pensarmos na oferta do curso de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná, percebemos que essa oferta é realizada em maior proporção por instituições privadas, que disponibilizam o curso na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Assim, consideramos que esse fato é reflexo da localização dos 42 municípios que compõem a região. São municípios de pequeno porte e de origem agrícola, o que pode limitar a compreensão da necessidade de instituições públicas na região, bem como de formação de qualidade para atuar na área da educação, em especial da Pedagogia. É importante sublinhar que essa compreensão do território pode se tornar um fator que limita o processo de desenvolvimento regional e social.

Nessa perspectiva, o mercado de cursos a distância vê na região uma possibilidade de aumentar o acesso e possibilitar a formação de nível superior. Quem procura o curso, vê nele a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida e suas condições de trabalho. Nem sempre o quesito qualidade é levado em consideração.

Contudo, reforçamos a necessidade de se repensar e valorizar a qualidade do ensino superior em todo o país, em especial a forma de oferta dos cursos de formação de professores, principalmente na região Sudoeste do Paraná, a qual foi nosso objeto de estudo. Isso porque, quando deixamos de analisar e questionar alguns princípios e critérios de ensino, também é deixamos de considerar a educação como um processo coerente e transformador da sociedade.

Para tanto, após analisarmos a oferta dos cursos de pedagogia na região Sudoeste do Paraná, buscamos analisar quais são os pressupostos teóricos que norteiam os cursos de pedagogia da referida região. Compreendemos que os pressupostos teóricos demonstram a missão e os princípios que orientam os trabalhos dos profissionais que estão envolvidos com essas Instituições.

Projeto pedagógico dos cursos de pedagogia: análise dos pressupostos teóricos

Para iniciarmos essa seção, destacamos que selecionamos para análise dos pressupostos teóricos apenas instituições públicas que disponibilizam curso na modalidade presencial da Região Sudoeste do Paraná, conforme indicado na introdução desse artigo. Desse modo, as instituições selecionadas foram:

Quadro 2 – Instituições Públicas com cursos na modalidade presencial da região Sudoeste do Paraná

CÓDIGO	NOME DA INSTITUIÇÃO	CIDADE
PPC 1 A	IFPR – Instituto Federal do Paraná	Palmas- PR
PPC 2 A	UNIOESTE- Universidade Estadual Do Oeste do Paraná	Francisco Beltrão- PR
PPC 3 A	FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	Clevelândia- PR
PPC 4 A	UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste	Chopinzinho- PR

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Nesse sentido, nossa preocupação em realizar este estudo está no entendimento de que o Projeto Pedagógico do Curso – PPC deve estar ligado à missão da Universidade, tendo em vista que essa vai muito além do que a oferta de cursos de graduação. De acordo com Veiga (2004, p. 14), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Dessa maneira, fazer um estudo dos pressupostos teóricos que norteiam cada instituição, ocorre pela busca do entendimento de qual é a missão, quais são os princípios que orientam os trabalhos dos profissionais que estão envolvidos com essas instituições.

Ao analisarmos os PPC's de curso das quatro instituições públicas que são objetos de nossa pesquisa, é possível perceber que elas possuem e expressam nitidamente quais são os princípios norteadores que orientam seus trabalhos.

Em relação ao PPC 1A, a instituição, possui seus princípios norteadores embasados de acordo com a proposta pedagógica crítica, mais precisamente na Pedagogia Histórico- Crítica, de Dermeval Saviani. Desse modo, essa instituição percebe que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, sendo que, para compreender a educação, é necessário compreender a natureza humana, a qual depende da compreensão do trabalho humano. Tais proposições corroboram com a posição de Saviani (2015), que alega que “dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p.286).

Ainda de acordo com Saviani (2015), as pessoas produzem continuamente sua existência, pois adaptam a natureza a si e, por isso, a transformam a partir do trabalho, que, nessa concepção, é uma ação intencional. Nesse viés, pensamos em qual modo essa relação dialética entre a universidade e a sociedade acontece, visto que é visível que a aproximação entre universidade e a comunidade é tida nos estágios – fora esse período, esses dois espaços são tidos como dois ambientes distantes. De tal modo, essa instituição de ensino superior promove a articulação da compreensão da natureza humana e do trabalho humano, em um curso de graduação que tem a duração de quatro anos. Ao abordar a compreensão da natureza humana entramos em um campo de discussão muito complexo, o qual envolve pesquisa, debate, análise, etc.

Ao dar sequência na análise, encontramos no PPC 3A o seguinte excerto: “nessa perspectiva, se pensa o ser humano como um ser complexo, que não permite o encontro de uma definição pronta e acabada e não nasce humano, mas vai se tornando humano, conforme sinaliza Saviani” (FAMA, 2017, p.16). Ao

analisar essa afirmação, percebemos que o PPC 3A, também pensa no ser humano como um ser complexo, o qual vai se tornando humano, pois por intermédio de suas práticas educativas visa uma formação voltada para o trabalho, com o princípio desenvolver e emancipar o homem.

Ao mesmo tempo, o curso objetiva, como compromisso social e acadêmico, contribuir com o desenvolvimento da região, disponibilizando um ensino de qualidade e gratuito. Nessa lógica, há a afirmação de que a academia é um espaço político de debates, objetivando a autonomia intelectual, em busca da igualdade e da solidariedade.

Quando se fala em compromisso social, tem-se essa concepção muito clara quando o Projeto Pedagógico do curso destaca que:

Esta instituição se tornou realidade em face de iniciativas empreendedoras de cidadãos Clevelandenses. Não se trata de um empreendimento mercadológico, mas de uma ação social que visa atender as necessidades e aspirações da comunidade. (FAMA, 2017, p.12)

Esse debate ao qual é proposto no projeto pedagógico de curso, já é ressaltado e incitado por Freire em seus estudos (FREIRE e SHOR, 1986). Em seus escritos, o autor afirma que educação deve ser uma educação libertadora e dialógica, levando em consideração os conhecimentos que o aluno traz para que, a partir desses conhecimentos concretos, do senso comum, seja possível chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Cabe salientar que para Freire e Shor o diálogo é um ato conjunto do professor e dos alunos de conhecer e (re)conhecer o objeto de estudo. Logo, ao invés de transferir o conhecimento estaticamente, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O PPC 2A, não deixa claro qual vertente teórica é seguida pela Instituição, visto que sinaliza:

O colegiado entende que o processo educativo, em cursos de formação de educadores, é composto por várias dimensões teórico-metodológicos

(ontológicas, epistemológicas, antropológicas e axiológicas), presentes nas diferentes concepções de mundo, constituídas historicamente, e nas experiências educativas que cotidianamente são vivenciadas nas salas de aula no desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, o curso busca contemplar a pluralidade o respeito às diferentes concepções de mundo e de educação. (UNIOESTE, 2016, p.7)

Dessa forma, o excerto do documento da instituição clarifica que entende que o processo educativo é composto por várias dimensões teóricas-metodológicas, de modo que o curso busca contemplar a pluralidade e o respeito às diferentes concepções de mundo e de educação.

Já o PPC 4A apresenta suas concepções de forma demarcada, como podemos perceber na citação que segue: “deste modo, a concepção histórico-crítica da pedagogia como ciência da educação e de formação do pedagogo, voltada para a docência, vista como base da formação da identidade desse profissional é assumida pelo P.P.P” (UNICENTRO, 2017, p.10 apud UNICENTRO 2008, p.17). De acordo com Saviani (2007), a concepção histórico-crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, visto que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não apresentavam características historicizadoras, faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação.

Diante disso, o PPC 4A apresenta como proposta de curso trabalhar com a concepção de que o conhecimento é uma construção sócio- histórico-cultural, a qual também expressa uma concepção política, que é a democratização da sociedade. Assim, a educação é expressa pelas diferentes formas pelas quais os indivíduos transmitem às novas gerações os conhecimentos, cultura, técnicas, saberes, práticas, tecnologias e formas de vida.

Nesse sentido, ao buscar conhecer e identificar os diferentes pressupostos teóricos, os quais são seguidos pelas instituições estudadas, conseguimos elaborar o quadro a seguir.

Quadro 3 – Pressupostos Teóricos

Código	Instituição	Pressupostos Teóricos
PPC 1 A	IFPR – Instituto Federal do Paraná	Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.
PPC 2 A	UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Não deixa claro qual vertente teórica é seguida pela Instituição.
PPC 3 A	FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.
PPC 4 A	UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro- Oeste	Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Para melhor compreensão da pedagogia histórico-crítica, tem-se, nas palavras de Saviani, sua definição:

Toda a reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como o atesta a seguinte afirmação: A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 6)

Nesse âmbito, é importante evidenciar que os projetos pedagógicos das referidas instituições expressam, em seus pressupostos teóricos, a preocupação social, o respeito as diferentes ideias, apontando a educação como uma forma de transformação e desenvolvimento humano.

A concepção profissional presente nos cursos de pedagogia do sudoeste do paraná

Conhecer, dialogar e repensar a concepção profissional é importante. Percebemos essa reflexão como uma estratégia de

crescimento, aprendizagem e preocupação com o profissional que está em busca de uma formação sólida e coerente, a qual lhe possibilite crescer e aprender e, desse modo, construir capacidades que lhe permitam estabelecer conexões com a sociedade e realizar um trabalho significativo perante ela.

Diante disso, ao analisar o PPC 4A se destaca um exemplo deste trabalho, pois ao estudá-lo, é possível notar que houve mudanças e adaptações, as quais foram pensadas e repensadas com o intuito de promover uma formação de qualidade. Tais mudanças foram possíveis por meio de pesquisas e informações levantadas a respeito dos estudantes do curso. Dessa forma, “o levantamento dos dados em questão compõe um diagnóstico importante para a tomada de decisões necessárias no processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso” (UNICENTRO, 2017 p.31).

Entretanto, ao analisar as pretensões que são propostas pelos cursos em relação ao profissional que se pretende formar, é notório que os objetivos são inúmeros. Nessa perspectiva, podemos citar:

Atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional; Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais; Afetivas dos acadêmicos nas suas relações individuais e coletivas; Trabalhar com o ensino de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes ciclos do desenvolvimento humano; 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; Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; Identificar problemas socioculturais e

educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; Participar ativamente dos debates atuais da classe, posicionando-se de forma organizada em sua base; Responsabilizar-se pela sua formação continuada e manter o vínculo com a instituição formadora (UNICENTRO, 2017, p 31-32).

A menção apontada pela instituição, que é relacionada com a realização pesquisas para aprimorar o seu próprio trabalho, é uma reflexão proposta por Nóvoa (2009), na qual ele alega que as propostas teóricas só fazem sentido quando construídas dentro da profissão, quando a reflexão partir dos professores, a partir da análise do seu próprio trabalho. Conforme o referido autor, quando as propostas teóricas são sugeridas por mentores ou fatores exteriores, as mudanças serão pobres, ou seja, serão insignificantes, meras imposições.

Ao iniciar sua discussão a respeito da concepção profissional que pretende formar, o PPC 3A sugere que a concepção de profissional esperada pela instituição percebe a necessidade de uma consistente formação teórica associada à prática.

Sob essa perspectiva, o mesmo documento aponta que:

O perfil do egresso necessita contemplar consistente formação teórica articulada com a prática, as quais se articulam durante todo o período do

curso, necessitando ser composto por variadas dimensões práticas na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nível médio, Gestão escolar, e em ambientes não escolares, tais como, hospitais, Centro de Referências Sociais, Casas Lares, Lar de idosos entre outros, através de planejamento, administração, coordenação, avaliação e acompanhamento de políticas públicas educacionais. (FAMA, 2017, p. 9)

Nesse viés, Nóvoa (2009) alerta que aplicar um conhecimento pertinente não significa apenas aplicar qualquer teoria, mas envolve um processo de reelaboração, de inovação, ou seja, conhecer a realidade é fundamental.

Na mesma perspectiva, o projeto pedagógico do curso aponta que:

Acredita-se que para compor o perfil do acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, deve-se levar em consideração a formação de valores culturais, sociais e éticos contribuindo com a formação de futuros pedagogos que se pautem em uma educação para “todos” como determina a Constituição Federal Brasileira (1988), de modo que o respeito ao outro sejam características desses egressos. (FAMA, 2017, p.9).

E, por fim, sinaliza:

Nessa perspectiva, espera-se que ao final do curso de Pedagogia, o egresso esteja apto a respeitar as diversidades encontradas no âmbito educacional e social, capaz de compreender as transformações sociais do processo de produção na sociedade, de cooperar com a construção de uma sociedade pluralista, domine os aspectos básicos para a produção de conhecimentos, das tecnologias que beneficiem o processo educativo, reconhecem a importância de ser um professor pedagogo-pesquisador, que seja capaz de dominar conhecimentos, habilidades e técnicas, e práticas pedagógicas, e por fim, contribua com o processo de formação global de todos os cidadãos. (FAMA, 2017, p. 11).

Esses trechos apresentam a concepção profissional que o curso espera que seus egressos apresentem. Sob essa lógica, compreendemos que o curso aponta para a necessidade da relação entre teoria e prática. Do mesmo modo, sublinha que considera a formação de valores culturais, sociais e éticos como contribuições

para a formação de futuros pedagogos que se pautem em uma educação para “todos”. E, por fim, aponta o respeito a diversidade.

Ao apresentar o seu olhar sobre o profissional que pretende formar o PPC 2A, demonstra a seguinte concepção:

O curso de pedagogia do campus de Francisco Beltrão/ UNIOESTE pretende formar um profissional que: Compreenda a educação como prática social e a educação escolar como um saber elaborado, em ambos os casos, constituídas e constituintes de/ por uma cultura historicamente situada; Conceba a educação pública como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico; Responda às necessidades de compreensão das contradições históricas na perspectiva de apontar elementos para a superação das desigualdades; Reflita sobre a multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das escolas, propondo como alternativa às práticas pedagógicas e emancipatórias; Discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico- metodológica, identificando práticas pré-estabelecidas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente; Elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e da diversidade sócio- cultural; Construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto de seu trabalho docente; Domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento ensinadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e aqueles necessários a gestão escolar. (UNIOESTE, 2016, p.8)

A partir dessa afirmação, percebemos que o curso visualiza que o profissional formado deve apresentar práticas emancipatórias, para que torne possível discutir as situações cotidianas, elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade social, sendo que, em seu trabalho, sempre apresente uma postura de pesquisador e domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento.

Por sua vez, o PPC 1^a, ao apresentar sua concepção de profissional que pretende formar, dispõe que “o curso de Pedagogia do IFPR – Campus Palmas pretende habilitar pedagogos, como profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de

conhecimentos teórico-práticos, técnico-científico e conscientes da sua responsabilidade social” (IFPR, 2015, p. 30).

Para que o profissional consiga ter uma sólida bagagem de conhecimentos teóricos e práticos, ele necessita, em seu processo de formação, ter um contato significativo com esses dois campos durante todo o curso. Assim, a relação com a prática não poderá ser apenas presenciada e vivenciada durante o período de estágio. Para mais, no PPC 1A existe a afirmação de que o curso também pretende formar “um pedagogo que mantenha uma relação dialética com o conhecimento, evitando repassar o conhecimento como verdade absoluta e imutável, de forma enciclopedista e descontextualizada.” (IFPR, 2015, p.31).

Essa compreensão de que o conhecimento deve manter uma relação dialética com si mesmo, evitando repassar um conhecimento descontextualizado e enciclopedista, é fundamental. Porém, não pode ser apenas uma teoria que apresenta uma ideia que deve ser seguida pelos egressos do curso, mas deve ser uma metodologia adotada pelos docentes que ministram as disciplinas do curso de graduação, tendo em vista que o exemplo é o melhor mecanismo de ensino. Em vista disso, devemos estabelecer uma relação entre o que se busca ensinar aos graduandos e o que efetivamente se ensina.

Por conseguinte, ser profissional da educação é ter compromisso social, econômico, cultural. É ser exemplo, buscar conhecer a realidade e estar atento para intervir nela sempre que necessário.

Nesse contexto, de maneira geral, podemos indicar que instituições públicas da região Sudoeste do Paraná apresentam em sua concepção a ideia de que o egresso do curso deve ser um profissional que valorize a educação como parte integrante da sociedade e que saiba mediar teoria e prática. Ademais, os documentos sugerem que os acadêmicos devam utilizar as tecnologias, a pesquisa, reavaliação de sua prática e a busca por metodologias, as quais estejam de acordo com a realidade social e cultural de seus alunos. Também é necessário valorizar e respeitar

a diversidade e ter postura ética e coerente, de modo que seja um exemplo a quem o assista.

Com efeito, destacamos o fato de que desenvolver um documento bem organizado, o qual irá ser aprovado e considerado como ideal, é o que muitas instituições propõem.

Para finalizar esse tópico, evidenciamos que as ideias apontadas pelos projetos pedagógicos são excelentes, uma vez que concepção de profissional é adequada a contemporaneidade. Entretanto, ainda nos indagamos de que forma essas pretensões são incorporadas à realidade? Será que os cursos de formação possibilitam uma formação condizente com o que está proposto em seus projetos pedagógicos? Será que os egressos realmente conseguem realizar o que os projetos pedagógicos propõem como o perfil ideal? Será que tais egressos recebem uma formação que os possibilita realizar o que é proposto nos projetos pedagógicos? Temos a intenção de responder essas questões em pesquisa futuras.

Semelhanças e divergências em relação as diretrizes curriculares nacionais de 2015 e algumas alterações necessárias para atender as novas demandas de 2019²

A Resolução Nº 2, de 1º De Julho De 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dessa forma, a partir de sua publicação, os cursos de formação de professores passaram a cumprir as exigências e formalidades que estão previstas no decorrer do documento, sendo que os cursos possuem até dois anos para cumprirem as exigências dispostas nessa resolução.

² Embora nossa pesquisa tenha sido concluída em dezembro de 2018, aproveitamos nossos dados e realizamos uma breve análise de algumas demandas relativas as Diretrizes de 2019.

Em vista disso, temos a compreensão de que, para disponibilizar uma formação que condiga com a sociedade contemporânea, os cursos de formação devem organizar seu trabalho para que se apresente de acordo com o que nos é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015). Concomitantemente, é necessário apresentar propostas pedagógicas que condigam com a realidade de seus acadêmicos, valorizando o seu contexto, pois nem sempre propostas elaboradas por “outros” que não tenham a vivência da sala de aula são as melhores para determinados contextos, ou para todos os contextos. A autonomia acadêmica institucional é essencial.

Nesse sentido, passamos a analisar de que modo os cursos da região sudoeste do Paraná estão organizados em relação as Diretrizes. Assim, passamos a comparar o que nos é apresentado pelas Diretrizes (2015) e o que se observa nas Matrizes Curriculares dos cursos estudados.

Nessa lógica, as semelhanças entre as Matrizes Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) são relativas a: a) Carga horária dos cursos; b) Carga horária dos estágios; c) Articulação entre teoria e prática; e d) Valorização a diversidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores (2015), há a orientação para que os cursos de formação inicial apresentem uma carga horária mínima de 3. 200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de no mínimo 8 semestres ou 4 anos (BRASIL, 2015).

A partir disso, passamos a analisar como as instituições pesquisadas estão organizadas quanto a carga horária.

Quadro 4 – Carga horária dos cursos

Instituição	Carga horária
IFPR – Instituto Federal do Paraná	3272 horas
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	3464 horas Com o tempo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos.
FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	3.708 horas Divididas em 8 semestres ou 4

	anos de curso.
UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste	3220 horas, mínimo de 4 anos e no máximo 7 anos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

É possível inferir que as Instituições pesquisadas apresentam a sua carga horária superior ao que é previsto pela lei. Essa constatação pode ser percebida como um fator positivo, visto que demonstra comprometimento por parte das instituições. Além disso, podemos considerar que as instituições não estão apenas preocupadas em cumprir a carga horária, mas que estão preocupadas em disponibilizar aos estudantes mais tempo para terem acesso aos conhecimentos necessários para uma boa formação acadêmica.

Nessa perspectiva, o mesmo ocorre quando se avalia a **carga horária dos estágios**. Os cursos apresentam carga horária em consonância com o que é estipulado pelas Diretrizes. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais 2015, a carga horária destinada ao estágio curricular é de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p.11).

Logo, é possível notar que apenas a instituição UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste, apresenta carga horária igual a exigida, ou seja, 300 (trezentas) horas. As demais instituições (FAMA, UNIOESTE E IFPR) apresentam carga horária superior ao exigido.

O capítulo I das Diretrizes de 2015 expressa que “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4). Assim, como está previsto no capítulo I das Diretrizes 2015, deve haver a **articulação entre teoria e prática** no processo de formação. Essa preocupação

também é apontada em todos os projetos pedagógicos estudados, como já mencionamos em nosso estudo anteriormente.

As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (2015) também são caracterizadas pelo princípio fundamental a valorização da diversidade. Em seu inciso oitavo, encontramos: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e **valorizando a diversidade** étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

Do mesmo jeito, essa preocupação é apontada pelos cursos estudados. Assim, encontramos:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UNICENTRO, 2017, p.31)

Elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e da diversidade sócio-cultural (UNIOESTE, 2016, p.8).

Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito à diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de religiões, de pessoas com necessidades especiais, de diferentes orientações sexuais, entre outras (IFPR,2015, p. 23)

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (FAMA,2017, p. 10-11)

A valorização e o respeito a diversidade são princípios e fundamentos que devem ser discutidos e questionados durante as aulas dos cursos de pedagogia. Esses princípios ocorrem no momento em que o acadêmico consegue, por meio do debate e do conhecimento teórico, ampliar seu universo de conhecimento e, a

partir disso, observar seu “pré-conceito e /ou preconceito”, seu modo de interpretar e agir na sociedade.

É notável que os cursos de pedagogia analisados demonstram, em suas matrizes curriculares, que seguem as exigências propostas pelas Diretrizes. Embora encontremos semelhanças com o que é proposto pelas Diretrizes para a Formação de Professores (2015) e as matrizes curriculares dos cursos estudados, encontramos divergências com relação as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2015) e os projetos pedagógicos de curso das instituições pesquisadas.

Nessa lógica, as Divergências entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) e os cursos de pedagogia pesquisados são: a) Formação continuada; b) Articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica para elaboração do projeto de formação; e c) Fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente;

Dessa forma, nas Diretrizes Curriculares Nacionais 2015, em seu capítulo I, inciso 2º, é encontrada a seguinte afirmação

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p.3)

No entanto, embora as instituições de ensino superior concebam a formação inicial, não encontramos nos projetos pedagógicos dos cursos estudados (UNIOESTE e UNICENTRO) nenhuma afirmação que demonstre que as instituições disponibilizam aos egressos a possibilidade de realizar cursos de capacitação, projetos que pretendam ampliar o que foi disponibilizado ao longo do curso. Ou seja, a possibilidade de

manter uma **formação continuada**, apesar de que já tenha concluído o curso.

No inciso 6 das Diretrizes Curriculares Nacionais 2015, encontramos a afirmação de que o **projeto de formação de professores deve ser uma articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, de modo que haja a criação de fóruns.**

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração. (BRASIL, 2015, p.5)

Tal menção não é encontrada nos projetos pedagógicos dos cursos das instituições UNICENTRO e FAMA da região Sudoeste do Paraná. Ou seja, essas instituições não especificam que a elaboração de seus projetos pedagógicos partiu de uma interação entre universidade e o sistema de educação básica. Além disso, não mencionam se as instituições participam de fóruns estaduais permanentes de apoio a formação docente.

Este apontamento, levantado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), é uma menção de extrema relevância, tendo em vista que manter contato com a educação básica, que é o espaço de atuação do egresso, é fundamental. A partir dessa colaboração entre universidade e educação básica, será possível ouvir os anseios e as angústias do profissional. Nesse viés, ainda por meio desse diálogo, poder-se-á elaborar um projeto pedagógico que contemple a realidade.

Da mesma maneira, os fóruns permanentes de apoio a formação são espaços que precisam ser pensados para que todos possam colaborar, pensar e construir novos rumos para os processos de formação. Além disso, esses ambientes podem ser repensados, reavaliados e redimensionados para que contemplem a realidade na qual estão inseridos.

Destacamos, ainda, que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, aponta que as instituições possuem 2 anos para adequar-se as normas estipuladas. Desse modo, os cursos estudados deveriam ter reformulados seus projetos pedagógicos para atender a resolução desde julho de 2017.

Cabe salientar que, embora três dos projetos pedagógicos e as matrizes curriculares estudados (FAMA, UNIOESTE, UNICENTRO) terem sido elaboradas após a data da criação das Diretrizes (2015), esses documentos ainda apresentam algumas divergências, como apontamos anteriormente.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Desse modo, a partir de sua publicação, todos os programas destinados à formação docente e todas as modalidades dos cursos devem cumprir as exigências e formalidades que estão previstas nesses documentos.

A BNC-Formação, anexo da Resolução n.º 02/2019, traz uma concepção de “Base Nacional Comum Curricular para a Formação Docente”, que além de ter que seguir de forma engessada os conteúdos presentes na BNCC para a construção de conhecimento dos estudantes é também fruto de um modelo curricular engessado que preza as habilidades e competências como padrão educacional e de formação do professor. A autonomia das IES com relação a organização dos seus PPCs (Projeto Pedagógico do Curso) fica completamente prejudicada no que se refere a metodologias, conteúdos prioritários, avaliação interna e externa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), todos os cursos de licenciatura deverão ser organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, ao mesmo tempo que devem seguir as competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Em

relação a carga horária há apontamentos em relação a maneira que essas horas devem ser distribuídas. Há uma divisão em Grupos (I, II e III), sendo o Grupo I de formação geral (1º ano de curso), o Grupo II (2º ao 4º ano de curso) sendo destinados a três tipos de cursos de forma distinta. E o Grupo III sendo destinado à prática pedagógica e aos estágios supervisionados.

Nesse sentido, no grupo I devem ser cumpridas 800 horas, para que se estabeleça uma base comum, a qual compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos de modo que fundamentem a educação e sua conexão com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Já o grupo II deve ser organizado em 1.600 (um mil e seiscentas) horas. Nesta etapa haverá a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e também o domínio pedagógico dos conteúdos. E no grupo III as 800 (oitocentas) horas restantes serão organizadas para a prática pedagógica, a qual terá dois subdivisões: 400 (quatrocentas) horas serão direcionadas para o estágio supervisionado, de modo que haja realmente situações de trabalho nas escolas, de modo que seja seguido o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora. Já as outras 400 (quatrocentas) horas deverão ser destinadas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso.

Destacamos abaixo alguns elementos que precisarão ser alterados nas instituições pesquisadas.

Em relação a carga horária:

Quadro 5 – Carga horária dos cursos

INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA
IFPR- Campus Palmas	3.477 horas
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	3464 horas - com o tempo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos.
FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	3.708 horas - divididas em 8 semestres ou 4 anos de curso.

UNICENTRO- Estadual do Centro Oeste	Universidade	3213 horas – com o tempo mínimo de 4 anos e no máximo 7 anos.
--	--------------	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Ao analisar-se a carga horária disponibilizada pelas instituições pesquisadas, percebe-se que as mesmas apresentam a sua carga horária superior ao que é previsto pela lei, atendendo o que pede a nova Resolução.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais 2019, a carga horária destinada ao estágio curricular é de 400 (quatrocentas) horas. Nesse sentido, foi possível notar que a instituição UNICENTRO disponibiliza estágio supervisionado na educação infantil, nos anos iniciais e também em gestão escolar e não escolar, as quais devem cumprir a carga horária igual a 102 horas. Desse modo, se somarmos os três estágios a carga horária total será igual a 306 horas. Para tanto, a instituição deverá rever o tempo disponibilizado para a realização dos estágios.

Já o estágio curricular supervisionado da instituição FAMA, deve contemplar 460 horas, as quais serão distribuídos na Gestão Escolar, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ambientes não Escolares. A instituição UNIOESTE apresenta a carga horária igual a 408 horas e o IFPR – Palmas destina 401 horas para o Estágio Curricular Supervisionado. Desse modo, diferentemente da instituição UNICENTRO, as demais apresentam carga horária superior ao exigido pelas Diretrizes.

Esses são apenas alguns aspectos observados em relação as mudanças que as instituições deverão se adequar para cumprir com legislação. Frente ao exposto, é importante anunciar que os princípios gerais e historicamente forjados durante décadas na luta pela formação de professores foram em grande parte desconsiderados no modelo proposto pela Resolução n.º 02/2019, tendo como prerrogativa principal o atendimento às demandas da política neoliberal e mercadológica. É fato que nenhuma política educacional e que se propõe organizar a educação é desprovida de

política ideológica, seja para atender as demandas sociais, culturais ou econômicas ou as associações de trabalhadores e suas categoriais profissionais. Tendo em vista tais encaminhamentos a Resolução n.º 02/2019 deve ser implementada até o final do ano de 2022, se constituindo como uma política educacional forjada em um contexto que desconsidera as discussões e etapas necessárias para delimitar ações tão importantes quanto a formação de professores.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi analisar como ocorre o processo de formação inicial do profissional da pedagogia da região Sudoeste do Paraná. Procuramos, mais especificamente, entender a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos dos cursos e quais os pressupostos teóricos que envolvem essa formação, bem como analisar as matrizes curriculares para verificar se estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), apontando alguns aspectos observados em relação as mudanças que as instituições deverão se adequar para cumprir com a nova diretriz (2019). Essa análise foi realizada devido a percepção de que que a literatura nos orienta para a necessidade de uma reflexão a respeito dos processos de formação.

Para tanto, compreendemos que os cursos de pedagogia são importantes para o desenvolvimento social e econômico da região Sudoeste do Paraná. Apesar de que seja possível encontrar falhas nesse processo de formação, acreditamos que esse também apresenta pontos importantes, que demonstram que tais instituições possuem interesse e comprometimento com seus acadêmicos e com o desenvolvimento regional. Essa contribuição ocorre no que tange aos processos de colaboração com a Educação Básica, mais especificamente, nos processos de formação inicial de professoras e professores.

Dessa maneira, acreditamos que o processo de mudança se faz a partir do repensar e reavaliar da realidade. Nesse sentido,

entendemos que para que os cursos apresentem uma formação de qualidade, é necessária a tomada de consciência de todos os integrantes desse processo. Um processo de formação exige, em primeiro lugar, respeito e valorização do indivíduo que está em processo de formação, de modo que os acadêmicos se sintam sujeitos participantes ativos e não apenas objetos desse processo.

Contudo, sublinhamos a necessidade de se repensar e valorizar a qualidade do ensino superior em todo o país, em especial a forma de oferta dos cursos de formação de professores, principalmente na região Sudoeste do Paraná, a qual é nosso objeto de estudo. Salientamos que quando se deixa de analisar e questionar alguns princípios e critérios de ensino, deixamos de considerar a educação como um processo coerente e transformador da sociedade.

É claro que índices e indicadores são importantes para o desenvolvimento de uma nação ou de uma região, todavia acima deles devem estar os fatores que demonstram qualidade e comprometimento com os processos de ensino e os sujeitos envolvidos. Tais processos devem considerar conhecimento teórico e prático de sua área de atuação, de forma a contemplar toda a humanidade que existe nos processos educativos. Nesse contexto, enfatizamos que a formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico, que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta, mas deve ser compreendida como processo contínuo a ser efetivado a partir de sua complexidade e unicidade entre teoria e prática - práxis.

Referências

ALMEIDA, Marlisa Bernardi; LIMA, Maria das Graças. **Formação Inicial De Professores e o Curso De Pedagogia: reflexões sobre a formação Matemática.** Ciência & Educação, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. **Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. CNE/CP 1/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 02 de abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 06 de maio de 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 05 de maio de 2017.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 28 de abril de 2021.

FAMA- Faculdade Municipal de Educação e Meio ambiente.
Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia- Licenciatura Da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente.
Clevelândia, PR, 2017.

FREIRE, PAULO; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários a Prática da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFPR- Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Palmas, PR, 2015.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Relação dos Municípios Segundo as Regiões Geográficas do Paraná – 2012.** Disponível em:

http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf

IPARDES. Instituto Paranaense De Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil Da Região Geográfica Sudoeste Paranaense.** (2016). Disponível em:

http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?cod_local=707&btOk=ok

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação.** Salvador: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli Da. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro- Oeste. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Chopinzinho, PR, 2017.

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia Licenciatura**. Francisco Beltrão, PR, 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA A DISLEXIA

Bianca Finotti Da Silva
Eliane Paganini da Silva

Introdução

O ambiente escolar é um lugar extremamente diversificado, dentro de uma mesma sala de aula existem crianças das mais variadas formações familiares, etnias, culturas assim como níveis de aprendizagem diversos. Nesse ambiente é que ocorre a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, como ler e escrever. Porém, consideramos que diante dessa diversidade, vale a reflexão acerca de alguns aspectos, tais como: e quando os alunos não apresentam um desenvolvimento da maneira esperada para a sua faixa etária? Quando os alunos apresentam comportamentos como distração e não cumprem as atividades que os outros alunos desempenham com facilidade? Muitas vezes esses indivíduos são vistos como preguiçosos, desinteressados, sem capacidade de aprender. Uma ideia errônea e precipitada, pois esses sinais podem demonstrar que o aluno possui algum tipo de “Dificuldade de Aprendizagem” (DA) e necessita de apoio e recursos direcionados para auxiliá-los em seus estudos.

A educação é um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Art. 205 que cita:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto exposto por Freire (2016) de que “ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2016, p.25-26). Para que haja a concretização desse direito é preciso que os professores tenham ciência das dificuldades que seus alunos poderão apresentar, sabemos que a formação docente ainda não fornece todos os subsídios para uma atuação inclusiva, tendo em vista que são inúmeras as DA existentes, elencamos a dislexia para ser analisada no decorrer deste trabalho. Com base nesses apontamentos investigamos a seguinte problemática: Qual a contribuição da formação docente no ensino de alunos com dislexia, voltada a uma prática pedagógica inclusiva?

O objetivo geral da pesquisa, relatada nesse capítulo, foi analisar a contribuição da formação docente para uma prática pedagógica inclusiva em específico com alunos que possuem dislexia, dessa forma iremos contextualizar os principais conceitos sobre a dislexia, posteriormente analisaremos a contribuição da formação para a real inclusão dos alunos disléxicos considerando as concepções docentes, por conseguinte faremos a análise das informações obtidas por meio de um questionário aplicado com os professores, relacionando com a contribuição da formação para a real inclusão dos alunos disléxicos.

A hipótese é que o professor procura estar atualizado sobre os métodos que facilitam a aprendizagem de seus alunos, e para a efetivação de uma tão almejada escola inclusiva, onde todos os profissionais devem estar envolvidos, tornando a formação docente um ponto chave na transformação da escola em um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Pensando nisso realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo onde houve a aplicação de um questionário junto aos professores do ensino fundamental I, sobre as suas percepções acerca da dislexia. Esse questionário foi aplicado por meio do

Google forms, com professores das séries iniciais do ensino fundamental I de 1º a 5º ano. (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Para iniciar nosso trabalho iremos discorrer sobre o que são dificuldades de aprendizagem e os principais conceitos sobre a dislexia, e sobre a formação docente e sua contribuição para uma prática inclusiva. Em seguida abordamos sobre os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário, analisando as respostas dos professores e relacionando com a contribuição da formação docente para a real efetivação de uma escola inclusiva para todos.

As dificuldades de aprendizagem e a dislexia em foco

O processo educacional de cada indivíduo ocorre de uma maneira única, cada ser humano aprende de formas diferentes, nenhum aluno é igual, cada um possui as suas especificidades e o seu modo de aprender, pois vivemos em uma sociedade heterogênea, onde dentro de uma mesma sala de aula existem crianças de culturas diferentes, realidades sociais opostas, com formas distintas de construir o seu conhecimento, é nesse cenário que encontramos também alunos com dificuldades de aprendizagem, essas interferem diretamente no seu desempenho acadêmico.

A temática que envolve as Dificuldades de Aprendizagem (DA) vem gerando vários estudos ao longo dos anos desde o século XIX, no qual podemos perceber a sua evolução histórica que inicialmente se caracteriza por pesquisas realizadas no campo da medicina, em específico na neurologia, onde investigavam os pacientes que possuíam algum tipo de lesão cerebral, acreditava-se que as DA surgiam por conta da perda de habilidades ou déficits neurológicos. Porém após algum tempo começou a se observar que alguns dos pacientes que não possuíam nenhum tipo de lesão podiam apresentar um baixo aprendizado mesmo assim, (BOSSOLAN, 2011) isso marcou a entrada de psicólogos e professores na área de pesquisa sobre o assunto.

Estes alunos possuem geralmente uma gama de distúrbios que causam um insucesso escolar, quando comparado com um integrante de sua mesma classe que não possui nenhum tipo de dificuldade, o déficit de desempenho é notório, mas isso não significa que o aluno com DA tenha uma inteligência abaixo da média.

Além desses fatores, essas crianças podem apresentar problemas acadêmicos em relação a “percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção” (SMITH; STRICK, 2001, p.15). Por conseguinte, algumas crianças podem enfrentar comportamentos que agravam as suas dificuldades, como a hiperatividade.

Os alunos que enfrentam essas barreiras em sua vida, apresentam além da dificuldade em si, consequências que muitas vezes agravam essas DA eles podem desenvolver problemas emocionais, baixo autoestima, frustração, desistem fácil de tarefas que acreditam não serem capaz de executar, questionando assim a sua inteligência, além de se tornarem deprimidos, ansiosos e se isolarem socialmente (SMITH; STRICK, 2001). Essas barreiras enfrentadas por muitos alunos, originam prejuízos que vão além da vida acadêmica, atingem também a vida pessoal dos indivíduos.

Mas quais são as causas dessas dificuldades? Quais fatores contribuem para o desenvolvimento delas? Diante dessas indagações é pertinente refletir sobre o fato de que muitas vezes não exista uma resposta única e definitiva, muitos fatores podem estar ligados às dificuldades de aprendizagem, não existe uma resposta clara e objetiva sobre isso, algumas pesquisas realizadas com cérebros de pacientes que possuem DA mostram alterações anatômicas, que são herdadas, porém o desenvolvimento de cada um também é influenciado pelo modo de vida da sua família, de sua escola e comunidade, assim como se bem estimuladas e com os recursos necessários na escola e em casa essa criança pode se desenvolver e obter uma melhora no seu desempenho, os fatores biológicos que podem ser as causas das dificuldades são, lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, hereditariedade,

desequilíbrios neuroquímicos, e influências ambientais (SMITH; STRICK, 2001).

Os tipos de DA são diversos “historicamente, já foi concebido que as dificuldades de aprendizagem incluiriam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas” (SILVA, 2008, p.5). Dessa forma, no ambiente escolar se destaca as DA que interferem na vida acadêmica, estas que segundo Smthi e Strick (2001), podem ser classificadas como deficiências motoras finas, deficiência da percepção visual, deficiências no processamento da linguagem e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.

É notório que o sistema de educação vigente possui inúmeras defasagens e barreiras a serem superadas, as práticas de educação inclusiva são as formas de incluir e proporcionar um atendimento especializado, de qualidade para promover a aprendizagem de todos os alunos, mesmo com suas diferenças e diversidades, é preciso “confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2010, p. 10).

No ano de 1994 a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais foi publicada, onde aborda questões sobre a educação especial e inclusão, o documento traz diversas deliberações acerca da temática e salienta que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 3).

O ensino deve ser ofertado de modo que todos os alunos possam se desenvolver e encontrar os subsídios necessários para alcançar a aprendizagem. É nessa perspectiva que no ano de 2003, foi implementado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que materializa a política pública de

desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos” (ALVES; BARBOSA, 2007, p.15), visando o desenvolvimento da educação inclusiva e transformação dos sistemas educacionais, apoiando a formação da equipe escolar, com esse conceito de inclusão temos a alteração de políticas de integração para as políticas inclusivas.

As dificuldades que são identificadas com certa regularidade são a Dislexia, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e a discalculia (BRITES, 2020). É notório o quanto cada uma destas citadas acima influenciam na vida da criança, tendo em vista a complexidade deste tema, iremos discorrer sobre uma área específica que será as dificuldades no processamento da linguagem, leitura e escrita, mas especificamente a dislexia.

Ao longo dos anos a história da **dislexia** foi se constituindo, em 1872 o termo “dislexia” era cunhado pelo oftalmologista alemão Rudolf Berlin, em seu trabalho o médico percebeu que pacientes adultos que não possuíam nenhuma anormalidade nos olhos, apresentavam dificuldades ao realizar a leitura de palavras impressas, diante disso suspeitou que essas dificuldades poderiam ser provenientes de mudanças físicas no cérebro (KIRBY, 2018). Assim, ao redor do mundo surgiram também estudos sobre o tema, “em 1896, por W. Pringle Morgan e Hinshelwood; e em 1897, na Inglaterra, por James Keer.” (IANHEZ; NICO, 2002, p. 35). Com a evolução dos estudos realizados percebe-se que essa dificuldade afeta principalmente a área da leitura, escrita e soletração.

Dessa forma, os pesquisadores de distúrbio de aprendizagem começam a se interessarem pelo assunto, o psiquiatra, neuroanatomista e neuropatologista, Dr. Samuel T. Orton realizou diversos estudos sobre o tema, e a sua definição para dislexia é a primeira a ser elaborada, um dos primeiros institutos de pesquisas voltadas a dislexia foi dedicado a ele, o *Orton Dyslexia Society* (IANHEZ; NICO, 2002), atual *International Dyslexia Association* (IDA) que adota como definição para dislexia o seguinte conceito.

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades com o reconhecimento preciso e / ou fluente das palavras e por habilidades precárias de ortografia e decodificação. Essas dificuldades geralmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que geralmente é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e ao fornecimento de instruções eficazes em sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento de base (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002)

A Associação Brasileira de Dislexia adota a mesma definição supracitada para abordar o tema, desse modo, “está estimada em cerca de 10 a 15% da população (número mundialmente aceito). E cerca de 4% da população apresentam dificuldades acentuadas necessitando de ajuda” (IANHEZ; NICO, 2002, p.67). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que aborda sobre diversos transtornos, define a dislexia dentro do campo do transtorno específico da aprendizagem, da seguinte forma:

[...] 315.00 (F81.0) Com prejuízo na leitura: Precisão na leitura de palavras Velocidade ou fluência da leitura Compreensão da leitura Nota: Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático. (ASSOCIATION, 2014, p.67)

Diante de um número considerável de indivíduos com esta dificuldade é desenvolvido uma ampla gama de estudos que descrevem a dislexia como “dificuldade de aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma – a ler palavras impressas” (ASSOCIATION, 2014, p.68). O que se torna uma grande barreira na vida do aluno, pois vivemos em uma sociedade organizada por meio da escrita, quando o indivíduo não possui essa habilidade todas as esferas da sua vida são prejudicadas.

Assim como as DA apresentam diversas supostas origens, podemos observar no que relata Ribeiro (2008), que a dislexia também possui diversas causas, a dislexia de origem genética ou hereditária acompanha o indivíduo desde o nascimento e pode ser manifestada em mais de um membro da mesma família, existe também casos onde quando criança não manifestou dificuldades no processo de alfabetização, ou seja, foi alfabetizado e possuía nível de aprendizagem comum, mais após algum trauma neurológico sofreu alterações em seu processo de linguagem e escrita, este tipo de dislexia é denominado de adquirida ou afasia¹.

A dislexia pode se manifestar de diversas maneiras, cada disléxico é único e possui o seu modo de aprender, sendo esse um distúrbio na aquisição da linguagem, não podemos generalizar e constatar que qualquer atraso ou sinal de dificuldade nessa área seja a dislexia, “o diagnóstico preciso, multidisciplinar e de exclusão” (IANHEZ; NICO, 2002, p.25) é fundamental para que ocorra uma intervenção precoce, estimulando o aluno e o auxiliando para um desenvolvimento global de suas habilidades. Diante disso, “A criança disléxica apresenta, como consequência, um rendimento escolar inferior ao esperado em relação à idade cronológica” (NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018, p.88) é necessário estar atento aos sinais que possivelmente os alunos irão apresentar.

Como identificar os sinais?

As crianças que possuem esse distúrbio da linguagem e escrita não conseguem identificar pares de fonemas sonoramente semelhantes, análise segmentação síntese e omissão de fonemas, por consequência do seu déficit fonológico possuem dificuldades na memória e percepção auditiva o que afeta a correlação da letra-som, não possuem uma estrutura fonológica da linguagem isso

¹Dislexia adquirida ou afasia é uma lesão causada na área nobre da linguagem no cérebro, por derrame, tumores, acidentes vasculares (hemorragia), traumas na cabeça, meningites, infecções e herpes. Ela causa dificuldades na fala, na compreensão, na leitura e na escrita. (IANHEZ, NICO, 2002, p.137)

afeta diretamente a sua capacidade de leitura e escrita (CAPELLINI; GERMANO; CARDOSO, 2008), os alunos disléxicos são afetados por estas barreiras o que lhes causam dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, outras características que são observadas na dislexia são:

Alteração quanto ao equilíbrio estático, à coordenação apendicular, persistência motora, equilíbrio dinâmico, coordenação tronco membro e sensibilidade no exame neurológico evolutivo, coeficiente intelectual normal, discrepância entre coeficiente intelectual verbal e execução na avaliação psicológica, alteração quanto à memória, leitura e escrita na bateria neuropsicológica, alterações fonêmicas, silábicas, rima e aliteração em provas de consciência fonológica, nível de leitura alfabético, velocidade de leitura oral abaixo do esperado para idade e escolaridade, transtorno fonológico evidenciado na avaliação fonológica, na leitura oral de textos e na leitura oral de palavras isoladas e na escrita sob ditado de palavras e pseudopalavras e na redação temática, compreensão parcial do texto lido (CAPELLINI; GERMANO; CARDOSO, 2008, p.238).

Ianhez e Nico (2002) apontam como sinais mais comuns da dislexia, sendo estes:

Desatenção e dispersão; dificuldades visuais: postura da cabeça, desorganização na folha; dificuldade em aprender sequências diárias; lentidão na cópia; dificuldade com a coordenação motora fina: disgrafia e desenhos; confusão entre direita e esquerda (lateralidade) com mapas, dicionários etc; desorganização geral nos trabalhos escolares (lição de casa etc.), no tempo etc. (p.86-87).

Os disléxicos apresentam formas diferentes de aprendizado, uma forma de auxiliá-los é a representação dos conhecimentos para uma realidade concreta onde eles possam tocar, sentir, visualizar saindo do campo abstrato, os professores devem estar cientes das limitações e potencialidades de seus alunos, não necessariamente devem ser especialistas na área (IANHEZ; NICO, 2002), tendo clareza das informações sobre o aluno propicia uma prática docente rica em recursos e voltada para a inclusão.

Essas crianças são, com frequência, brilhantes, criativas e até mesmo talentosas em outras esferas, mas já que estão tendo um mau desempenho nas áreas mais valorizadas em nossa sociedade, seus talentos podem não ser considerados importantes ou ser vistos como irrelevantes (SMITH; STRICK, 2001, p.36).

No que tange a citação acima, os alunos com dificuldades passam pelo sistema de ensino e carregam consigo uma visão equivocada de que não são capazes de aprender e muito menos de possuírem qualquer habilidade que merece uma atenção de maneira positiva. São taxados desde o início de seu processo escolar como incapazes e muitas vezes julgados somente pelas suas diferenças e dificuldades e não as suas capacidades reais de aprendizado. O que vai na contramão de uma educação inclusiva e que busca a equidade para todos.

Durante a fase da alfabetização mais precisamente no início do 1º ano do ensino fundamental I, a criança se depara com um mundo diferente da educação infantil, por conseguinte é nesse período que ela pode dar indícios iniciais de uma possível DA, sendo crucial a investigação desse quadro, porém os diagnósticos ocorrem com mais frequência quando o aluno já está frequentando o 3º ano do ensino fundamental I (IANHEZ; NICO, 2002), a demora na identificação da dificuldade pode afetar todo o desenvolvimento do indivíduo, pois quanto mais cedo se descobre a origem do problema, mais tempo se possui para realizar o atendimento especializado e as intervenções necessárias para uma boa aprendizagem.

O diagnóstico é importante para que os pais, professores e unidade educacional tomem conhecimento do problema a ser enfrentado, e que o próprio disléxico fique ciente das suas dificuldades e limitações, no que se refere as áreas da linguagem oral e escrita, a qual é a mais afetada (LIMA, 2016, p. 08).

O diagnóstico da dislexia deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, ou seja, é realizado por diversos profissionais

como, por exemplo, a fonoaudióloga, psicopedagoga e neurologista. São aplicados testes, entrevistas com os pais, histórico do aluno (anamnese), questionário aplicado com o professor, esses dados compõem um estudo de caso é por meio da análise e da exclusão da possibilidade de outros comprometimentos ou transtornos que se chega ao diagnóstico de dislexia, com os dados obtidos são dados os encaminhamentos necessários, as orientações, amparos, estratégias e metodologias adequadas para que a aprendizagem do aluno seja garantida (INHAEZ; NICO, 2002; ALVEZ, 2014).

Para que a inclusão seja real o docente deve estar capacitado para trabalhar com alunos com DA o que inclui a dislexia, pois o reconhecimento dos sinais apresentados por eles requer a capacidade de compreender, conhecer e estar ciente que muitas vezes o aluno não está aprendendo por conta de dificuldades, e não de desleixo, preguiça ou falta de interesse, “a falta de atenção, de preparo e de informações frente aos indicadores de risco nas séries iniciais, têm provocado uma série de problemas, que afetam e se agravam nas séries posteriores” (ALVEZ, 2014, n.p).

Papel da formação docente visando a inclusão escolar

Partimos do pressuposto de que a escola deve estar direcionada para uma perspectiva inclusiva onde todos os alunos têm os mesmos direitos de aprendizagem estes que são garantidos por leis essas que podem ser representadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Declaração de Salamanca, entre outras, podemos citar o Plano Nacional da Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 que cita “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garante o atendimento à diversidade humana” (BRASIL,2001).

Quando discutimos sobre uma escola inclusiva pensamos em um ambiente acolhedor, sem mecanismo de exclusão e de discriminação, para que todos os alunos possam alcançar a sua aprendizagem plena, para isso os professores precisam passar por

um processo de ressignificação de suas práticas e concepções (ALVES; BARBOSA, 2007). Ao observar as questões que permeiam a real efetivação da escola inclusiva, percebemos que a formação docente tem um grande impacto sobre suas práticas e consequentemente na inclusão de seus alunos.

Dessa forma, “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendem práticas de ensino adequadas às diferenças” (MANTOAN, 2003, p.21). Entretanto, muitos educadores não possuem uma formação que desenvolva essa noção de inclusão em suas práticas, é preciso pensar na identidade do professor nesse momento como esses desenvolvem suas atitudes e constroem suas concepções profissionais. Esse traço se faz fundamental para pensar e articular o trabalho do professor que atente para uma educação inclusiva e que leve a promoção real de aprendizagem das crianças.

Os alunos com dislexia podem acarretar uma série de dificuldades acadêmicas, mas também dificuldades emocionais, como baixa autoestima, desmotivação, o que pode vir a causar a evasão escolar (ALVES, 2014). Dessa forma, quando o docente entra em uma sala de aula este deve estar ciente da diversidade que encontrara tanto no aspecto físico, emocional quanto no social e cognitivo.

Cabe à escola, portanto, aproximar suas práticas das demandas dos alunos, a fim de atender suas particularidades e contemplar suas diferenças. Nesse sentido, faz-se necessária uma atualização constante do conhecimento pelo quadro docente, por meio da formação continuada dos educadores/professores responsáveis pela tarefa fundamental da escola, que é a promoção da aprendizagem e a formação global dos alunos (ALVES, 2014, p.6).

Para atender essas demandas e superar o desafio da inclusão, o docente deve estar sempre em constante busca por conhecimento, a fim de melhorar sua prática pedagógica. A formação desde a graduação deve ser voltada aos aspectos e desafios que a profissão vai proporcionar ao professor, então

“preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada” (HUMMEL,2013, p. 1431).

O sistema escolar muitas vezes tem práticas excludentes com seus alunos, a escola se abriu para novas classes sociais, mas não para novos conhecimentos (MANTOAN, 2003). Nessa perspectiva, percebe-se que os professores necessitam estar em constante atualização, proporcionando as condições necessárias de ensino há seus alunos com dificuldades, cuidando sempre para que essa não se torne uma prática de ensino excludente, o qual se opõe ao princípio de uma escola inclusiva e de qualidade para todos.

Ao longo dos anos a visão que a sociedade possui sobre a escola, o papel do professor e a concepção de conhecimento escolar passou por muitas transformações, as classes populares passaram a ter uma demanda maior pela instituição escolar que passou a ser almejada para uma ascensão social, o público atendido se tornou cada vez mais diversificado e o professor não pode ser a figura reduzida ao domínio e transmissão dos conteúdos das disciplinas (LIMA; MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011). O ambiente escolar necessita de inúmeras mudanças para promover a real inclusão de todos os alunos.

Voltando os olhares para a dislexia sabemos que “à confiabilidade exacerbada nos exames e, laudos médicos faz com que a questão pedagógica fique em segundo plano” (NOZI; VITALIANO; LIMA, 2013, p. 33), a valorização dos conhecimentos do docente contribui para que estes desenvolvam a sua confiança, diversificando o modo em que trabalham, possibilitando novas possibilidades de ensino. Por meio das informações apresentadas no item anterior podemos perceber que em um ambiente em que as diversidades são respeitadas, existem recursos e intervenções pedagógicas específicas para as dificuldades de aprendizagem as chances de o aluno disléxico desenvolver sua aprendizagem é muito maior do que sem o apoio necessário.

Para criar um ambiente inclusivo de verdade não basta somente o professor da sala comum possuir os conhecimentos

sobre as dificuldades de seus alunos, mais todos os outros professores, assim como deve ocorrer o diálogo entre o regente, o professor auxiliar (quando houver) e o professor AEE (atendimento educacional especializado), pois os alunos com DA têm direito a frequentar uma classe de apoio para estimular e auxiliá-lo em sua aprendizagem.

É nessa perspectiva que se percebe que “a formação Continuada é uma das saídas possíveis para a melhoria da qualidade de ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina” (SILVA, 2005, p.32). A dislexia requer do professor habilidades além da competência profissional, ele deve estar ciente que o mais importante é o desenvolvimento humano de seu aluno, colocando o respeito a diferença acima de técnicas pedagógicas que visam somente o desenvolvimento cognitivo (PIMENTA, 2018). A formação continuada mostra ao docente o quão necessário é refletir sobre sua prática de maneira crítica.

A profissão de professor se constrói de forma complexa e o conhecimento deve ser vivenciado e socializado, dessa forma vemos que “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução.” (NÓVOA, 2017, p 1121).

O docente se constrói e reconstrói sua prática estando sempre em contato com a literatura, a ciência e a cultura, enriquecendo o diálogo com seus alunos e estabelecendo práticas inovadoras que respeitem as diversidades buscando equidade no ensino.

Nessa perspectiva a busca por uma escola inclusiva esta intimamente ligada a mudanças tanto na percepção do professor perante sua formação e suas práticas pedagógicas quanto a estrutura escolar, Mantoan (2003) corrobora,

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos

professores e faz com que seja ressignificada a identidade do ano. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais, o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. (p 13)

Sabendo que a dislexia requer um atendimento especializado, nos questionamos quais os recursos e métodos que os professores utilizam na prática diária para auxiliar seus alunos? Como que eles atuam na prática?

Dessa forma nos propusemos a aplicar um questionário com professores da educação básica que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental para analisar as suas percepções sobre a dislexia, assim iremos discorrer sobre os resultados da pesquisa empírica relacionando com a contribuição da formação docente para a real inclusão dos alunos disléxicos na seção seguinte.

Concepção docente relacionada a inclusão dos alunos disléxicos

Os professores que estão em sala de aula em seu dia a dia têm o contato com alunos com as mais variadas DA, dessa forma é preciso que estes tenham uma prática pedagógica inclusiva, mas será que todos os docentes possuem o conhecimento necessário para isto? Como vimos a formação docente é grande aliada nesse desafio, “Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação” (LIBÂNEO, 2011, p. 80).

O professor que possui a consciência de sua função social busca o conhecimento e recursos para ensiná-lo, mas qual o olhar dos professores sobre este aspecto de sua profissão? Com base nessa indagação e para verificar a percepção dos professores em relação a sua formação com a inclusão dos alunos disléxicos aplicamos um questionário por meio da plataforma digital de

formulários *Google*, este foi elaborado com base nas leituras e levantamentos bibliográficos acerca do tema.

Realizamos diversas revisões até chegarmos ao total de 10 questões que nos auxiliassem a fazer um levantamento de dados atuais sobre a visão dos professores sobre esta dificuldade e a formação docente visando a prática inclusiva. Por conseguinte, encaminhamos por meio de plataformas digitais o formulário para professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I (algumas atuam tanto no fundamental como na educação infantil) em uma escola municipal e pública, para a coleta das respostas. A pretensão inicial era de 40 participantes, no entanto, participaram 26 professoras e todas aceitaram participar da pesquisa por meio do termo de consentimento.

Foram nossas questões:

- Qual a sua função dentro da escola atualmente?

- A quanto anos você atua como professor?

- Em qual ano você leciona atualmente?

- O ambiente escolar possui um alunado muito diverso, com suas diferenças e peculiaridades, cada aluno aprende de uma forma, e ainda existem aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Você sabe o que são essas dificuldades de aprendizagem?

- A dificuldade de aprendizagem que se refere a leitura e escrita mais conhecida é a dislexia, como professor, você conhece esta dificuldade?

- Durante a sua formação acadêmica (magistério, Graduação ou pós-graduação) foram abordados conteúdos sobre este tema?

- Você possui alguma formação específica para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem?

- Em sua prática diária como docente, você busca realizar cursos formativos?

- Se a resposta anterior for positiva, por quais motivos você procura esses cursos?

- Em sua opinião é preciso se especializar constantemente ou a prática diária em sala de aula fornece os subsídios necessários para lidar com o desafio de ser professor?

- Os alunos com dislexia possuem um ritmo diferente para aprender e executar as atividades, dessa forma é preciso que se utilize estratégias pedagógicas e métodos que viabilizem a sua aprendizagem. Em sua prática pedagógica diária com alunos disléxicos quais estratégias costuma aplicar para que estes tenham uma aprendizagem significativa?

O Quadro 1, apresenta os resultados das questões iniciais.

Quadro 1 – Caracterização das professoras entrevistadas

Professoras participantes da pesquisa	1. A quanto anos você atua como professor?	2. Qual a sua função dentro da escola atualmente?	3. Em qual ano você leciona atualmente?
Professora 1	1 a 5 anos	Professor auxiliar/ disciplinas diversificadas	5° ano
Professora 2	10 anos ou mais	Professor AEE	3° ano
Professora 3	10 anos ou mais	Professor regente	1° ano
Professora 4	10 anos ou mais	Professor regente	4° ano
Professora 5	10 anos ou mais	Professor regente	1° ano
Professora 6	10 anos ou mais	Professor regente	1° ano
Professora 7	1 a 5 anos	Professor auxiliar/ disciplinas diversificadas	Pré I ao 5° ano
Professora 8	10 anos ou mais	Professor regente	2° ano
Professora 9	10 anos ou mais	Professor regente	4° ano
Professora 10	10 anos ou mais	Professor regente	3° ano
Professora 11	10 anos ou mais	Professor regente	5° ano
Professora 12	1 a 5 anos	Professor AEE	Educação infantil a Universidade
Professora 13	10 anos ou mais	Professor regente	2° ano
Professora 14	5 a 10 anos	Professor regente	2° ano

Professora 15	5 a 10 anos	Professor regente	2º ano
Professora 16	5 a 10 anos	Professor regente	3º ano
Professora 17	5 a 10 anos	Professor regente	2º ao 5º ano
Professora 18	10 anos ou mais	Professor regente	Classe especial
Professora 19	10 anos ou mais	Professor regente	Educação Infantil
Professora 20	5 a 10 anos	Professor regente	2º ano
Professora 21	1 a 5 anos	Professor regente	3º ano
Professora 22	1 a 5 anos	Professor regente	2ºano
Professora 23	10 anos ou mais	Professor regente	2º ano
Professora 24	5 a 10 anos	Professor regente	2ºano
Professora 25	1 a 5 anos	Professor regente	2º ano
Professora 26	5 a 10 anos	Professor regente	3º ano

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Os participantes da pesquisa possuíam tempo de atuação como docente variando de 1 a 10 anos ou mais de carreira, em sua maioria ocupavam o cargo de professor regente de 1º a 5º ano do ensino fundamental I, temos também dois (02) participantes que atuam como professor AEE, 2 participantes que são auxiliares ou professor de disciplinas diversificadas, um (01) participante que atua como regente na educação infantil.

Após o levantamento dos dados sobre a caracterização dos professores, e dando continuidade à nossa pesquisa em relação a questão 4 os participantes foram indagados sobre as dificuldades de aprendizagem que são apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar e, se sabiam o que são DA (Dificuldade de Aprendizagem). Apenas um (01) participante relatou “saber brevemente” sobre o assunto, outros vinte e cinco (25) responderam “sim” a esta questão. É notório que o termo DA está cada vez mais popularizado e a grande maioria dos docentes já se deparou com ele ao longo de sua carreira, mesmo assim muitos alunos continuam sendo taxados de preguiçosos ou que não possuem a capacidade de aprender, tanto pela família, pela sociedade ou por integrantes da equipe escolar. O

professor não deve ser o único culpabilizado por este fato já que essas concepções já estão entranhadas nas crenças da sociedade desde a muito.

A realidade do processo inclusivo é bem diferente das teorias vista durante a formação inicial e esse distanciamento é refletido na prática pedagógica, quotidianamente, por vezes fazendo com que a escola reproduza o modelo social excludente. Esse quadro que ainda persiste, pode ser diferente se os professores forem preparados para as adversidades que a profissão impõe, começando por uma formação sólida e permanentemente que o capacite para a diversidade humana. Todavia não está, apenas, na formação a solução para uma educação inclusiva de qualidade, mas no esforço e comprometimento coletivo, onde o poder público, a sociedade e os profissionais da educação sigam na superação do preconceito em relação ao outro e às diferenças (MACIEL; OLIVEIRA; LIMA, 2013 p.139).

Nessa perspectiva, a próxima questão aborda especificamente se os participantes conhecem a DA que se refere a leitura e escrita, ou seja, a dislexia. A grande maioria novamente relatou que “**sim**” e apenas três (03) participantes declararam “**conhecer brevemente**”. Ao se tratar de uma DA específica verificamos que mais professores relataram conhecer brevemente sobre o assunto, tendo isso em vista solicitamos, com a intenção de aprofundar a temática de nosso interesse, que os participantes dissertassem um pouco sobre o que era a dislexia para eles.

Considerando a sua prática pedagógica, foi possível identificar as respostas em três grupos: O primeiro **percebe a dislexia como uma dificuldade de leitura e escrita** (P1, P4, P7, P8, P12, P14, P16, P19), dessa forma, temos abaixo algumas falas das entrevistadas:

“O aluno diagnosticado com dislexia possui apenas dificuldade em leitura e escrita pois, no decorrer dos anos de trabalho pude perceber o quanto são inteligentes e interessados em relação a conteúdo propostos de forma oral” (P1).

“Dificuldade na decodificação da escrita alfabética. Troca e omissão de letras” (P14).

“É o aluno que possui dificuldade na escrita e na leitura, dificuldade de reconhecer os signos” (P7).

O segundo possui um **conhecimento superficial ou mesmo não teve contato com a Dislexia** (P3, P5, P9, P10, P13, P17, P18, P20, P22, P23, P25),

“Mostrar à geração mais jovem que a contabilidade é uma oportunidade estimulante e dinâmica” (P9).

“O aluno apresenta dificuldades na escrita e leitura” (P20).

“Nunca tive contato com nenhuma criança com dislexia” (P25).

Nessa perspectiva, o terceiro possui um **conhecimento aprofundado** (P2, P6, P11, P15, P21, P24, P26) tanto do que é dislexia, quanto o encaminhamento que deve ser empregado a esses alunos. Abaixo estão algumas concepções:

“É uma condição que dificulta a alfabetização de algumas crianças. Já tive alguns casos de alunos que chegam ao 3 ano sem laudo, porém após pesquisas para compreender melhor a dificuldade desses alunos, (gêmeos) percebi ser dislexia. A escola alegava que eles eram apenas “preguiçosos” e que nem adiantava eu tentar alfabetizá-los, pois eles não conseguiriam. (repetentes pela 3ª vez) Após buscar uma abordagem diferenciada em sala de aula propondo atividades adequadas aos seus níveis de escrita, atendimentos individualizados, respeito e afetividade, ao final do ano letivo, consegui alfabetizar um deles, porém o outro irmão que possuía um grau mais avançado ainda não havia conseguido, embora tivesse obtido avanços. É fundamental trabalhar também a autoestima desses alunos, pois muitas vezes eles se sentem incapazes e diminuídos devido as suas dificuldades” (P26).

Podemos observar como as visões sobre a dislexia são diversas, muitos dos professores ainda possuem um conhecimento raso sobre o assunto, onde acreditam que essa dificuldade afeta somente a área da leitura e da escrita, porém sabe-se que os alunos disléxicos também podem apresentar dificuldades matemáticas, falta de autoestima, mas ao mesmo tempo podem apresentar um enorme potencial em outra área, como a “artística, musical, criativa, esportiva etc.” (IANHEZ; NICO, 2002, p. 77) e em pouquíssimas respostas foram destacadas as potencialidades do aluno disléxico. O relato da Professora 26, descrito acima, nos mostra a importância do trabalho em equipe, do diagnóstico, e do papel da escola perante os encaminhamentos

necessários e os recursos a serem disponibilizados a esses alunos, para proporcionar uma intervenção apropriada.

A escola deve garantir as condições necessárias para que o educando se desenvolva, monitorando e verificando como a aprendizagem está acontecendo. Sendo necessário levar em consideração a individualidade do aluno e suas necessidades particulares, concebendo opções e metodologias diferenciadas para o crescimento desse educando (ALVES, 2014, n. p).

A dislexia é fundamentalmente identificada nos primeiros anos de alfabetização, sendo o professor a pessoa que está cotidianamente em contato com esse aluno, além disso sabe-se que “por meio da capacitação o professor poderá ter um olhar diferenciado para esses alunos, buscando estratégias para possibilitar ao disléxico potencializar suas habilidades e aprendizagem” (ALVES, 2014, n.p). Mas nem todos os professores possuem uma formação adequada para isso. Indagamos também aos participantes da pesquisa se durante a sua formação acadêmica (magistério, Graduação ou pós-graduação) foram abordados conteúdos sobre este tema. Do total dos professores 53, 8% relataram que “sim”, 38,5% disseram que “não” e 7,7% declararam que esse conteúdo foi “brevemente abordado”, ficando claro que um percentual muito expressivo de professores não teve ou foi abordado de forma rasa os conteúdos sobre as dificuldades de aprendizagem.

Em seguida perguntamos às participantes sobre a formação específica para o trabalho com crianças disléxicas (Questão 7), o resultado obtido foi que mais da metade dos participantes (26 professoras) não possuem formação específica nesse tipo de DA, cerca de 61,5% dos professores. Muitas vezes a busca por formação específica ocorre quando o docente se depara com alguma barreira em sua prática diária, e quando questionamos sobre a busca por cursos formativos (Questão 8) 92,3% relataram realizar esses cursos; os motivos são variados como expõe o relato da P15: “Busco cursos para aprimorar a minha prática docente. Muitas

vezes procuro cursos de acordo com as dificuldades que encontro na sala de aula, buscando uma maneira de lidar com tais impasses.”

Verificamos que no conjunto geral das respostas dos professores que integram o grupo com **“Conhecimento aprofundado”** sobre a dislexia possuem respostas positivas para as questões anteriores onde abordam sobre a formação inicial e continuada, nessa perspectiva estes também demonstram buscar os cursos de formação relacionados ao objetivo de auxiliar seus alunos e estarem sempre atualizados, como novos métodos e recursos proporcionando assim uma maior inclusão de todos. Na Questão 9 indagamos aos professores: “Em sua opinião é preciso se especializar constantemente ou a prática diária em sala de aula fornece os subsídios necessários para lidar com o desafio de ser professor?”, assim obtivemos as seguintes concepções:

“Com o avanço dos recursos na área educacional se faz imprescindível a busca por estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa um olhar sempre sensível do professor” (P11).

“A especialização é muito importante, afinal muitas coisas mudam com o tempo, novos problemas surgem e é preciso buscar a atualização. A prática também é necessária, com o tempo ela nos permite resolver muitos desafios com maior facilidade. A troca de experiências com outros profissionais colabora bastante para nossa prática” (P15).

Os professores participantes da pesquisa em sua totalidade demonstraram que a formação continuada é um ponto chave na prática pedagógica diária, além disso que a teoria e a prática são indissociáveis pois por meio da experiência diária é que as teorias aprendidas na graduação e nos cursos formativos se consolidam. Nos depoimentos dos professores percebemos que com as novas tecnologias e com a constante mudança em nossa sociedade é necessária a constante atualização como relata a fala da professora 11 e a professora 15 citadas acima.

A décima e última pergunta de nossa pesquisa questiona: “Os alunos com dislexia possuem um ritmo diferente para aprender e executar as atividades, dessa forma é preciso que se

utilize estratégias pedagógicas e métodos que viabilizem a sua aprendizagem. Em sua prática pedagógica diária com alunos disléxicos quais estratégias costuma aplicar para que estes tenham uma aprendizagem significativa?”, dessa forma obtivemos os seguintes relatos:

“O tempo maior em realizar as suas atividades” (P3).

“Adaptações como: tempo maior para execução da atividade proposta, aumentando e espaçamento das letras, cor do papel impresso, posicionamento do aluno na frente da sala, leitor para atividades avaliativas e trabalho constante de elevação da auto-estima. Vale lembrar que cada aluno é único e sua necessidade pode variar de acordo com sua dificuldade ou tempo de escolaridade, devendo assim ser respeitada” (P2).

“As atividades devem ser flexibilizadas, principalmente as avaliações, com letras maiores, menos questões, menos dados e sim focar no objetivo da questão, avaliações orais são significativas também. A criança deve sentar na frente, a professora deve estar atenta se ela realmente compreendeu a proposta, etc.” (P16).

O grupo de professores que possui um **“Conhecimento superficial”** ou mesmo **“Não teve contato com a dislexia”** também relatam as estratégias de forma mais superficial e com menos conhecimento sobre quais procedimentos devem ser executados com os alunos disléxicos. Por meio dessas observações podemos aferir, por meio do estabelecimento das devidas relações entre as respostas e os respondentes, que os professores que possuem respostas negativas sobre ter tido contato com o conhecimento sobre DA em sua formação inicial e especialização utilizam menos recursos e estratégias em sua prática pedagógica, dessa forma é notório o quanto o conhecimento que professor possui sobre o assunto influencia em sua prática diária, em sua metodologia, que por sua vez gera uma maior ou menor inclusão desses alunos.

Mais quais os procedimentos, recursos e estratégias que a escola e os professores devem adotar para que ocorra uma real inclusão dos alunos disléxicos? De acordo com as recomendações da cartilha de inclusão escolar, inclusão baseada em evidências científicas, existe uma série de medidas que podem ser adotadas para a efetivação dessa inclusão, sendo algumas destas:

[...] 73. A escola e o professor devem proporcionar à comunidade escolar atividades de conscientização sobre Dislexia. Aulas, debates e vídeos são algumas das estratégias úteis para ampliar os conhecimentos a respeito do assunto. 74. A escola precisa assegurar a comunicação permanente com os profissionais que atendem o aluno para definir os comprometimentos presentes no seu aluno com Dislexia e quais as melhores medidas de suporte escolar que se aplicam ao caso. Isso permitirá estimular em sala de aula aspectos trabalhados na clínica, tornando o processo interventivo integrado e muito mais eficaz. [...] 77. Apresentação das informações: • O professor deve dar informações curtas e espaçadas, pois alunos com Dislexia frequentemente apresentam dificuldades para guardar (reter) informações mais longas, o que prejudica a compreensão das tarefas. A linguagem também deve ser direta e objetiva, evitando colocações simbólicas, sofisticadas ou metafóricas. [...] (ARRUDA; ALMEIDA, 2014, p.25).

A utilização de materiais concretos, informações curtas, diretas e objetivas, elementos visuais e outras recomendações que foram supracitadas estão presentes nas falas das professoras que fazem parte do grupo chamado por nós de “**Conhecimento aprofundado**”, além disso, as entrevistadas sinalizaram de forma afirmativa as questões sobre terem disciplinas que abordavam as dificuldades de aprendizagem em sua formação inicial e serem especializadas para trabalhar com alunos disléxicos ou procurarem constantemente cursos formativos, possibilitando que estes docentes estejam cada vez mais qualificados para desempenhar uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade, Nóvoa (2017) aponta,

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (p.1131)

Diante da citação acima podemos compreender que o docente se fortalece e constrói sua prática perante a uma formação sólida. Com base na verificação das repostas podemos compreender que os participantes da pesquisa que possuem um maior nível de formação e de experiência na prática diária com

alunos disléxicos demonstram um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, seus recursos e estratégias metodológicas são voltados para proporcionar uma melhor aprendizagem a seus alunos, visando a inclusão dos mesmos.

É nesse sentido que ainda é possível perceber comentários e fala do senso comum sobre a dislexia entre os professores, estes não devem ser julgados ou analisados por algumas falas de suas respostas, dessa forma, diante dos resultados apresentados não podemos determinar até que ponto a formação específica é essencial para o trabalho com a dislexia, para isso seria necessário um maior aprofundamento e a combinação de outros recursos como observações em sala, e entrevistas presenciais, porém é válida a observação que todos os participantes relataram o quanto é essencial estar em constante atualização.

Considerações finais

As dificuldades de aprendizagem estão cada vez mais presentes no campo de estudos de profissionais da educação, existem diversas DA que afetam inúmeras habilidades e áreas cognitivas dos indivíduos, dessa forma, ao investigar sobre a dislexia podemos compreendê-la como uma dificuldade em correlacionar as letras ao seu fonema, um déficit fonológico, dificuldades de memória e percepção auditiva, essas barreiras causam um atraso e até mesmo uma grande dificuldade em desenvolver a leitura e a escrita, além disso, também influencia nos aspectos emocionais e sociais. O professor tem um papel muito importante no processo de inclusão, a sua formação pedagógica pode vir a fornecer os subsídios necessários para um trabalho cada vez mais inclusivo.

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a contribuição da formação docente para uma prática pedagógica inclusiva em específico com alunos que possuem dislexia. Assim, com a contextualização sobre a dislexia vemos que os alunos que possuem essa DA requerem recursos e metodologias diferenciadas

para se desenvolverem, além disso, o docente é a pessoa que está em contato com a criança no momento em que ela pode apresentar sinais de possíveis dificuldades ou transtornos, desta forma, o professor precisa possuir conhecimentos para auxiliá-lo na identificação e encaminhamento correto de seus alunos.

O sistema educacional brasileiro ainda é muito defasado e os professores nem sempre possuem uma formação de qualidade que os auxiliem no cotidiano escolar. Esse por sua vez, geralmente é um ambiente extremamente diverso e além da formação inicial que pode ser o magistério ou a pedagogia, o professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, principalmente para solucionar as barreiras que aparecem em sua prática diária.

Essa pesquisa buscou compreender qual a percepção dos professores em relação a sua formação e a contribuição dela para um trabalho inclusivo. Por meio dos levantamentos bibliográficos realizados e as percepções obtidas com o questionário, é perceptível que muito se discute sobre uma formação sólida, constante e de qualidade para uma prática pedagógica que preconize a aprendizagem e inclusão de seu aluno. Porém ainda são inúmeras as barreiras que os professores e a escola como um todo enfrenta nesse cenário, tendo em vista que não depende somente da vontade do professor de se capacitar, mais da oferta de oportunidades que propicie essa formação, assim como investimentos na estrutura das escolas, recursos didáticos, profissionais para atender a demanda escolar, e na valorização da profissão como um todo.

Por meio do levantamento de dados realizado com 26 professoras do ensino fundamental I, foi possível observar que em sua grande maioria os professores concordam que a prática em sala de aula deve estar sempre aliada a teoria, e para isso buscam cursos formativos para se atualizarem e adquirirem novos conhecimentos. O tema dificuldades de aprendizagem não está presente na formação inicial da maioria, estas professoras ao longo de suas carreiras precisaram buscar outros tipos de formação para obter o conhecimento sobre tais assuntos.

Diante desta realidade se percebe uma fragilidade no processo de formação de professores que embora exista legislações e decretos garantindo a abordagem deste tema, nem sempre as graduações exploram o tema de maneira aprofundada. Outro ponto interessante que a pesquisa mostrou foi a concepção dos professores entrevistados sobre a relação da teoria e prática, onde demonstraram que é imprescindível a relação entre esses dois saberes para desempenhar um bom trabalho em sala de aula, estes saberes corroboram com o uso de recursos e metodologias que vão estimular de maneira benéfica os alunos. Os alunos disléxicos necessitam de intervenções e recursos diferenciados para aprender, atividades que são de baixa complexidade para alunos que não possui esta DA para eles podem ser extremamente complexas, necessitando de tempo maior para a realização, materiais adaptados, entre outros, os professores entrevistados demonstraram utilizar desses recursos com seus alunos e acreditam que é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem de seu aluno.

Compreende-se que este questionário nos traz uma amostra das concepções dos professores, não sendo suficiente para demonstrar todas as contribuições da formação docente no processo de inclusão dos alunos disléxicos, para isso seria necessário observações do cotidiano escolar, dando aprofundamento à essa pesquisa em estudos futuros.

Pudemos aferir, por meio dos levantamentos bibliográficos realizados e as respostas dos professores participantes da pesquisa, que para uma prática pedagógica que vise a inclusão e o desenvolvimento dos alunos de maneira integral, que considere a estimulação de suas habilidades, a formação docente, os cursos de formação continuada e a aquisição de conhecimentos atualizados são fatores que auxiliam e fornecem uma base sólida para que o professor possa desempenhar seu papel de ensinar, não só conhecimentos científicos mais conhecimentos que formam o aluno como um cidadão crítico e reflexivo, contribuindo para a construção

de uma sociedade cada vez mais inclusiva, e garantindo que seu aluno desenvolva todas as suas potencialidades.

Referências

ALVES, Cleto de Assis. **A Dislexia e suas implicações no contexto escolar**: uma questão emergente para os educadores In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_artigo_cleto_de_assis_alves.pdf Acesso em: 10 de maio de 2020. ISBN 978-85-8015-080-3

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. **Experiências Educacionais Inclusivas**: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (org.). Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação especial, 2007. p. 15-24.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro. Comunidade Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas (Ed. Instituto Glia, 2014).

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DMS-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al.

BOSSOLAN, Marília. **Dificuldades de aprendizagem**: Levantamento bibliográfico e análise de estudos na UNICAMP. Orientador: Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Graduação Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRITES, Luciana. **Os principais tipos de problemas de aprendizagem**. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/os-principais-tipos-de-problemas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 11 maio 2020.

CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon; CARDOSO, Ana Cláudia Vieira. **Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento**: Habilidades auditiva-fonológica em disléxicos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008, v. 12, n. 1, p. 235-253.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2016. 138 p.

HUMMEL, Eromi Izabel. Tecnologia Assistiva: possibilitando a inclusão de pessoas com deficiências em diversos contextos. In: LIMA, Angela Maria de Souza et al. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: Capes, 2013. Cap. 10. p. 116-124.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece**: Como lidar com a dislexia e o fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Alegro, 2002. 166 p.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia**. 2002. Adotado pelo Conselho de Diretores da IDA em 12 de novembro de 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

- KIRBY, Philip. **Uma breve história de dislexia**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-31/march-2018/brief-history-dyslexia>. Acesso em: 12 de maio. 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do trabalho científico: projeto de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado/ dissertações de mestrado/ trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.
- LIMA, Emília Freitas de. **Formação de professores: passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 2011. Cap. 1. p. 15-34.
- LIMA, Juliana Célia de. A formação do professor com o enfoque da inclusão escolar para crianças com dislexia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Conedu, 2016. p. 1 - 12.
- MACIEL, Kellyman Prata da Paschoa; OLIVEIRA, Silmara Sartoeto de. Diretrizes e desafios na formação o professor e atendimento educacional especializado (AEE): alguns aportes. In: LIMA, Angela Maria de Souza (org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 133-141.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (coleção cotidiano escolar).
- NASCIMENTO, Isabelly Silva do; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. **Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia:Elementaryschoolteachers' knowledgeondyslexia**. Revista Cefac, Recife, p.87-94, jan./fev. 2018. Mensal.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

NOZI, Gislaine Sencovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes Docentes e o Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: LIMA, Angela Maria de Souza et al (Org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Cap. 2. p. 28-36.

PIMENTA, Daniela Cristina Garcia. **Dislexia**: Um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental. Acesso em: 15/09/2018. Disponível: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/288_1_1.pdf

RIBEIRO, Florbela Lopes. **A Criança Disléxica e a Escola**. 2008. 90 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós - Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2008.

SILVA, Andresina Maria da et al. **Formação continuada de professores**: Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Uniceub- Centro Universitário de Brasília, 2005. 56 p. Projeto professor nota 10.

SILVA, Marcelo Carlos. **Dificuldades de Aprendizagem**: Do histórico ao diagnóstico. [S. l.], 28 mar. 2008. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: 6 maio 2020.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo ara pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução Dayse.

VITALIANO, Célia Regina. Educação Inclusiva e as Reconstruções Necessárias no Processo de Formação de Professores. In: LIMA, Angela Maria de Souza et al (Org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Cap. 1. p. 15-27.

AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE¹

Ligiane Raimundo Gomes

Introdução

A ideia de competência tem ocupado com maior ênfase os discursos educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 ao propor um currículo que possibilite o desenvolvimento de competências que viabilize a formação geral do indivíduo e o exercício da cidadania.

O conceito de competência mostra-se polissêmico e tem se constituído como objeto de estudo, principalmente nas áreas de Psicologia, buscando entender o nível individual da competência, e da Administração, ao tratar do nível coletivo, mais especificamente das organizações.

No que se refere ao termo competência na educação, as mesmas considerações podem ser feitas, visto que se esperam ações específicas no nível individual e coletivo dos alunos na busca de tomadas de decisões. Dessa forma, voltam-se todas as atenções apenas para o aluno, para seu aprendizado, desconsiderando, na maioria das vezes, o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Quais são as competências do professor? Como elas se organizam ou se constituem?

Ao longo do desenvolvimento profissional, o professor constrói competências sociais mediante elementos individuais, sociais e

¹ Texto publicado originalmente na Revista Schème, v 10. n. 2, 2018.

aqueles mais específicos, pertinentes a profissão, permitindo que ele tome decisões quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o uso de metodologias de ensino, bem como posicionamentos diante de conflitos inevitáveis dentro da sala de aula.

Acreditamos que tais competências sociais do professor apresentam relação com o conceito de autonomia docente, pois ao tomar as decisões mencionadas acima é preciso considerar pontos de vista distintos, posicionar-se com relação ao conhecimento e aos conteúdos que serão abordados, bem como com relação ao outro, cedendo ou não a pressões superiores, percebendo suas responsabilidades e funções, não desviando do que é pertinente a sua profissão, dentre outras características importantes da autonomia.

Portanto, neste texto temos a intenção de analisar possíveis aproximações entre os elementos que constituem os conceitos de autonomia e competências sociais utilizando conceitos da teoria piagetiana, e os desdobramentos dos mesmos para a profissionalidade docente.

Autonomia: do conceito piagetiano a profissionalidade docente

Buscando superar a dicotomia de conhecimento presente tanto no apriorismo quanto no empirismo, Piaget elabora sua teoria do conhecimento a partir do conceito de construção, em que o sujeito e o objeto não têm existência prévia, mas se constituem na interação tanto com o meio físico como com o meio social. A ação do sujeito sobre o objeto faz com que ele assimile as características do mesmo. Se o sujeito não consegue assimilar ou apreender o objeto com os instrumentos de que dispõe no momento da assimilação, ele terá que reagir construindo novos instrumentos, ou seja, instrumentos mais complexos, capazes de assimilar as características do objeto. A transformação dos instrumentos de assimilação constitui a acomodação, fundamental para a construção do conhecimento (BECKER, 2001). Portanto, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, o fator

fundamental necessário para regular e compensar o processo de assimilação e acomodação até se atingir uma coerência no que se refere ao conhecimento é a equilíbrio (PIAGET, 1983).

A construção do conhecimento, para Piaget (1995), ocorre quando o indivíduo, mediante a abstração empírica, abstrai as propriedades mais elementares de um objeto, as informações, como cor, forma, entre outros, utilizando instrumentos de assimilação que são constituídos em esquemas capazes de captar o conteúdo do objeto. Mediante a abstração reflexionante, ao agir sobre o objeto, o sujeito não mais abstrai as propriedades do objeto e sim, da própria ação ou da coordenação de suas ações sobre o objeto de conhecimento.

Assim,

a abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento” (*réfléchissement*), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e, de outro lado, uma “reflexão” (*réflexion*), entendida esta como ato mental da reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior (PIAGET, 1995, p. 274-275).

Portanto, com esses dois componentes, reflexionamento e reflexão, a abstração reflexionante pode ser observada em todos os estádios propostos por Piaget.

Segundo Piaget (1995, p. 276) “a união da reflexão e do reflexionamento é, portanto, essencialmente formadora dos patamares sucessivos”, ou seja, capaz da construção do conhecimento.

Partindo dos mesmos pressupostos da construção do conhecimento lógico-matemático, Piaget em 1932 buscou analisar um novo campo, “as ideias morais da criança, sua noção das normas e sua compreensão de justiça” (DELVAL, 2002, p.58), discutindo a moralidade infantil, mediante temas como as regras do jogo, as noções de mentira, justiça e solidariedade e, por meio dela, pensou a moralidade humana, tomando o cuidado em

associar o desenvolvimento moral ao desenvolvimento geral da criança (LA TAILLE, 1994, p. 9-17).

Para Piaget, a criança adquire a consciência moral por etapas, passando de um primeiro estágio de pré-moralidade ou anomia – sem noção de regra ou consciência moral – para um estágio de heteronomia, no qual as regras são impostas (exterior), até atingir a autonomia moral. Neste estágio as regras são interiores (consciência da regra) e as relações entre os indivíduos estão pautadas na cooperação.

Segundo Freitag (1991, p.55), atingido o estágio da autonomia moral, os membros do grupo já têm desenvolvido “o conceito de justiça, calcado na igualdade, na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo”, tendo a liberdade de questionar a validade das regras, podendo racionalmente questioná-las e modificá-las se estiver de acordo com o grupo.

Assim, Piaget redefine geneticamente o conceito de autonomia, constituído por estágios em que o homem não nasce autônomo, ele se torna autônomo mediante a conquista moral e devido à possibilidade de cooperação, tendo como unidade funcional o respeito que constitui o “sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1996, p. 4).

Para Piaget, as noções morais precisam ser pensadas sob um duplo aspecto - moral e intelectual -, considerando a existência de correspondência entre o desenvolvimento da moral e do pensamento, pois “a lógica é uma moral do pensamento como a moral, é uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 17). Nesse caso, a lógica ou moral do pensamento diz respeito às questões do verdadeiro ou falso e a moral ou lógica da ação diz respeito às questões do certo ou errado.

Buscando ampliar o campo de aplicação da teoria piagetiana, Chakur (2001) investigou processos de desenvolvimento docente e suas condições e fatores, elaborando níveis hierarquizados da construção da profissionalidade do professor. Para tanto, estruturou seus estudos em três esferas da profissão docente: a prática pedagógica, a identidade profissional e a autonomia docente.

É preciso ressaltar que para o presente texto, tomamos o conceito de autonomia como um dos princípios que fundamenta a profissionalidade docente. E para tanto, analisaremos o estudo de Chakur (2009) levando em consideração, principalmente, os elementos encontrados com relação a autonomia docente nos três níveis apresentados pela autora.

O nível I, da heteronomia profissional, caracteriza-se por reações emocionais e queixosas com relação a experiência docente. Há ao mesmo três tendências nas reações dos docentes diante de um conflito: tentativa a negá-los ou evita-los; tendência a afastá-los ou deformá-los; recursos a elaborações imaginativas (deformação da situação com acréscimo de elementos fantasiosos). Essas tendências, de modo geral, negligenciam ou camuflam a situação conflituosa anulando o fator perturbador.

Ao argumentar sobre os conflitos, os docentes apresentam características imediatistas, centrando-se nos resultados aparentes da situação, bem como ficam evidentes julgamentos superficiais e apelos a motivos circunstanciais. Chakur (2009, p.81) considera que há um raciocínio relutante, como os encontrados nas pesquisas de Furth (1980) com crianças que revelam “um tipo de julgamento superficial e apressado, baseado no aparente e/ou imediato, com interpretações rudimentares” muitas vezes, reiterando elementos que já estavam postos no conflito apresentado.

Dessa forma, ao anular ou negar o conflito, o docente apresenta soluções mediadas pelo “voluntarismo (insistir por insistir), conformismo (ceder à pressão) ou apelo à autoridade (própria ou alheia)” demonstrando medidas heterônomas ou autoritárias (CHAKUR, 2009, p.82).

No nível II, da semi-autonomia profissional, ainda estão presentes as tendências a afastar, negar ou deformar o conflito, mas agora os docentes utilizam elementos não imediatamente aparente, como o apelo a motivos psicológicos e pessoais do professor (estado emocional, por exemplo) que determinam seu posicionamento na atitude a ser tomada.

Aparecem contrações alternadas com relação a quem tem razão diante do conflito, mas já com um início de descentração (parcial), visto que os julgamentos não demonstram comprometimento devido a ambiguidade. A razão é atribuída a todos os personagens, a nenhum deles ou ao que a autora chamou de razão circunstancial, em que se atribui a um ou a outro personagem, caracterizado pelas soluções de compromisso como uma forma de ajustar, acomodar o conflito à situação apresentada.

A expressão solução de compromisso utilizada nos estudos sobre aprendizagem por Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), significa que a compensação de uma perturbação em situação de conflito revela-se incompleta. Chakur et al (1998) retomaram esta expressão em sua pesquisa no domínio social demonstrando que a capacidade de coordenação dos sujeitos considera importante levar em consideração vários pontos de vista simultaneamente, numa tentativa de descentração.

No nível III, denominada autonomia profissional responsável, o conflito aparece mediante uma visão integrada da situação, em que surgem traços da profissionalidade do professor mediante a capacidade de tomar decisões refletidas, o que a autora (2009, p.84) considera ser “inerente à conquista da autonomia” que pode ser confirmada pela não aceitação a ceder à pressão externa. Neste nível a argumentação se dá através de ideias de direito coletivo, de justiça ou legitimidade da ação do professor motivadas pela natureza da atividade docente.

Dessa forma, no campo da profissionalidade docente, mais especificamente no que se refere ao conceito de autonomia, percebemos que a tomada de decisões depende de aspectos individuais e coletivos, que podem ser analisados mediante conceitos importantes da teoria piagetiana. Tais aspectos supõem uma reflexão, em que é necessário a projeção de uma ação em um novo patamar de organização, integrando-a em uma estrutura em vias de construção, por meio de uma reorganização dos elementos do patamar anterior e do superior (PIAGET, 1976). Assim como, para a tomada de consciência das ações no âmbito profissional

torna-se necessário regulagens ativas que possibilitem a antecipação de novas ações mediante a análise de resultados já efetivados, buscando os motivos pelos quais as ações foram bem ou mal-sucedidas. Isso porque, as decisões no âmbito profissional estão subordinadas pelas regras que se colocam pela profissão, bem como pelo compromisso e a identidade docentes construídos ao longo da profissionalidade, representados por aspectos intelectuais, morais e sociais nas suas ações. Nesta perspectiva, poderíamos ressaltar que as dimensões individual e coletiva necessitam de estruturas lógico-matemáticas, bem como do desenvolvimento do conhecimento social, traduzido aqui pelas relações dos diferentes sistemas e subsistemas que envolvem a profissão docente.

Para Chakur (2009), a esfera coletiva se dá pelo compromisso do docente com a transformação social. Dessa forma, a falta de autonomia estaria relacionada “a minoridade do indivíduo ou do grupo, que depende, assim, da proteção, do favor ou da orientação de outrem” (CATTANI, 1996, p. 147).

Nesta perspectiva, a autonomia é uma dimensão que caracteriza a tomada de decisões, bem como a identidade docente.

Ao estudar o conceito de identidade docente, Paganani-da-Silva (2015) também apresenta a questão dos aspectos individuais e coletivos acerca da função do professor, definindo identidade como um

processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento ao Magistério. (PAGANINI-DA-SILVA, 2015, p. 74).

Para definir tal conceito a autora (2015), recorreu a formulações de estudiosos, como Vianna (1999), Pimenta (1997) e Dubar (1997), analisando características importantes da

identidade docente, como a estreita relação entre identidade individual e coletiva.

Paganini-da-Silva (2018) ressalta que a identidade coletiva segundo Dubar (1997) não é decorrente da individual, mas que permeia uma dualidade entre o individual e o coletivo que são essenciais para a identidade profissional. Já para Pimenta (1997), a autora (2018, p. 187) relata que a construção da identidade se constrói mediante aspectos sociais e internos a cada indivíduo, “sendo esses atores e autores da própria história (com saberes, representações, anseios, angústias) na constituição do ser professor.

Autonomia e a construção de competências sociais para a docência

O conceito de autonomia foi amplamente divulgado pelo próprio Piaget, bem como por estudiosos que buscam corroborar seus resultados ou por aqueles que pretendem ampliar o campo de estudo da teoria.

Apresentamos anteriormente, dois estudos que abordam a teoria piagetiana com adultos e no campo da profissionalidade docente, o de Chakur (2009) sobre autonomia docente e o de Paganini-da-Silva (2015;2018) sobre identidade docente. Ou seja, o adulto nunca foi o foco dos estudos piagetianos, muito menos a questão da profissionalidade docente.

O interesse de Piaget pautava-se na questão epistemológica, mais especificamente, como se desenvolve o conhecimento e a capacidade de conhecer, buscando analisar as noções e operações lógico-matemáticas. Portanto, o estudo da gênese das noções implica um olhar na criança.

A nossa intenção é a de analisar a relação da autonomia e da construção de competências sociais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois acreditamos que há possibilidades de correlações que podem ser observadas no que se refere a competência e a teoria piagetiana, mais especificamente, com a autonomia.

Mas o que são competências?

O termo competência surge, inicialmente, no contexto empresarial e pressupõe uma pessoa que realiza uma determinada tarefa de maneira eficiente. Essas ideias começam a ocupar o cenário educacional, primeiramente, nos cursos de formação profissional e incidem para todos os níveis dos sistemas educativos na intenção de identificar as competências básicas do ensino, analisar o domínio de competências mediante processos avaliativos, elaborar currículos em função das competências, entre outros (ZABALA & ARNAU, 2014, p. 16).

Para Perrenoud (2008) as competências se relacionam com possibilidades de ações que se baseiam em conhecimentos construídos pelo indivíduo, dependendo para tanto, da comparação de classes de situações que permitirão o domínio tanto prático quanto conceitual de uma demanda. “As competências nos remetem à ação. Uma competência é um poder de ação não geral, mas dentro de uma classe de situações comparáveis” (PERRENOUD, 2008, p. 24. tradução nossa). Para o autor, um poder de ação, no sentido psicossociológico pode ser entendido como os meios para realizar uma ação de maneira eficaz. Dessa forma, é preciso certos conhecimentos para se colocar em prática uma ação, sendo necessário articular, organizar ou reorganizar dentro de um sistema de conhecimentos recursos humanos, simbólicos e materiais, mobilizando-os para a tomada de decisões.

Macedo (2005, p. 64) ressalta que a competência deve ser analisada mediante uma visão sistêmica de saberes, sendo necessário considerar a totalidade de uma situação analisando “cada parte em relação ao todo, as partes entre si e o próprio todo de um modo interdependente e indissociável”.

Nesta perspectiva, a competência poderia ser analisada do ponto de vista da necessidade de esquemas estruturais e funcionais, portanto do âmbito da inteligência (conhecimento), composto por um conjunto que possibilite a compreensão ou realização de uma situação de acordo com as características de um nível ou estágio do desenvolvimento (aspecto estrutural),

mediante a possibilidade da análise e da organização de suas transformações (aspecto funcional).

No âmbito da competência profissional, Fernández (1999) ressalta a complexidade da definição do conceito de competência por incluir outros conceitos, como capacidade, qualidade, atitude, destreza, entre outros. O autor define competência profissional como sendo “as funções, tarefas e regras de um profissional – incumbência – para desenvolver adequada e idoneamente seu posto de trabalho – suficiência – que são resultado e objeto de um processo de capacitação e qualificação” (FERNÁNDEZ, 1999, p. 21, tradução nossa).

Segundo Perrenoud (2008) espera-se que o indivíduo aprenda aquilo que se tem direito e, muitas vezes sinta a obrigação de fazê-lo, bem como reivindique o direito de fazer o que se sabe fazer.

Tais considerações podem ser analisadas do ponto de vista da autonomia moral, mais especificamente da autonomia docente, visto que mobilizar-se para aprender o que se tem direito e para reivindicar um direito para fazer o que se sabe, portanto aspectos do desenvolvimento da profissionalidade docente é preciso características importantes observadas por Chakur (2009) e mencionadas anteriormente neste texto, como: visão integrada da situação para uma tomada de decisão refletida (inerente a conquista da autonomia); regulagens ativas para a tomada de consciência possibilitando a antecipação de novas ações baseadas na análise de ações e decisões anteriores; não aceitação passiva das regras impostas; e compromisso social com a profissão.

Em uma análise incipiente poderíamos dizer que a obrigação em aprender aquilo que se tem direito não demonstra características da autonomia docente, ou pelo menos, não as apresenta em um aspecto de descentração, visto que sentir-se obrigado a algo não demonstra posicionar-se com relação a atitude tomada – mobilizar-se para aprender, para adquirir conhecimentos necessários para a prática docente.

Macedo (2005) também ressalta o caráter profissional do significado competência mediante os termos expressos no Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI: competência, competir e concorrer. Para o autor, os dois primeiros significados referem-se ao poder de tomar decisões e julgamentos e o último está mais voltado a uma questão de disputa ou conflito. Essas diferenças não implicam exclusão dos significados e mostram uma possível correlação com termos importantes da teoria piagetiana, pois “competência relaciona-se com competir (disputar, concorrer, rivalizar) e, por transitividade, com concorrer, expressando essa ação dois significados interessantes [...]: de um lado, contribuir, cooperar, coexistir, convergir; e de outro, competir, disputar” (MACEDO, 2005, p. 62).

O autor (2005, p. 64), ressalta que Le Boterf (2000/2003) atribui à competência aspectos importantes para a prática profissional, como a coordenação de diferentes e variados elementos do sistema educacional e a elaboração de um saber capaz de combinar, contextualizar e de também mostrar-se singular, possibilitando ao docente mobilizar recursos e esquemas para a tomada de decisões.

Antes da competência concretizar-se na prática é preciso que ocorra a mobilização de mecanismos internos, colocando em funcionamento todo um conjunto de ações mentais construídos ao longo do desenvolvimento. Assim, a construção da autonomia e de competências necessitaria da organização e da coordenação de sistemas de diferentes conteúdos e representações.

Perrenoud (2008) ressalta que, num primeiro momento, toda competência precisa identificar uma categoria de situações que permitirão dominar uma situação, mas isto é insuficiente para o desenvolvimento da competência. Num segundo momento é necessário identificar os recursos cognitivos que mobilizam os conhecimentos, as capacidades, as informações e atitudes que demandam uma determinada competência.

Cabe ressaltar que muitas vezes o conceito de competência e de habilidade são tomados como sinônimos e isso depende do recorte a ser analisado em uma determinada ação.

Macedo (2005, p. 71), apresenta uma diferenciação entre os dois conceitos, apontando que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica.” Saber ler, escrever e comunicar-se são habilidades, mas são insuficientes quando tratadas isoladamente num contexto de sala de aula, pois para expor um conteúdo específico é preciso que o professor estabeleça um conjunto de ações que devam estar articulados entre o que ele sabe e o que deseja em termos de compreensão, aprendizado de seus alunos. Dessa forma, a habilidade no que se refere a perspectiva relacional, ou seja, aquele que necessita de uma análise interdependente, não possibilita a tomada de decisão diante de uma situação em que se está em jogo critérios de totalidade e objetivos de uma demanda específica, assim como seria equivocado classificar competência como um conjunto de habilidades.

Gatti (2005) em um artigo sobre habilidades cognitivas e competências sociais resalta que o desenvolvimento das habilidades (cognitivas e sociais) se constroem mediante processos de aprendizagem que dependem das interações estabelecidas, em toda a história do indivíduo, em termos de conhecimentos, experiências, relações sociais e materiais. A autora, resalta que

as habilidades cognitivas são capacidades que tornam um indivíduo competente e lhe permite interagir de forma simbólica com seu ambiente. Estas habilidades formam uma estrutura fundamental que poderia chamar-se a competência cognitiva do ser humano, permitem discriminar entre objetos, atos ou estímulos, identificar ou classificar conceitos, formular ou construir problemas, aplicar regras e resolver problemas. As habilidades cognitivas estão na base dos processos de transferência que propiciam uma construção continuada de estruturação de processos mentais cada vez mais complexos, na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas (GATTI, 2005, p. 123. tradução nossa).

Ou seja, as habilidades humanas (cognitivas e sociais) são múltiplas e, portanto, não existiria uma via única de explicações para os fatores que diferenciam as habilidades e as competências que estão a elas relacionadas, adotando estratégias diferentes para um mesmo problema ou situação.

Especificamente com relação as competências sociais, a autora comenta o estudo de Raven (1984 apud GATTI, 2005, p. 128. tradução nossa) que aponta alguns pré-requisitos para compreender tais competências dentro do contexto das sociedades modernas, sendo eles as

[...] novas compreensões sobre a natureza da sociedade em que vivemos, das organizações que as compõem, e dos papéis que os indivíduos cumprem dentro delas; possessão da tendência continuada para analisar os trabalhos destas instituições e seu próprio papel nelas; desejo de realizar este papel com efetividade.

Para tanto, é preciso reorganizar as concepções que envolvem as competências sociais, como as de cidadania, democracia, igualdade, entre outros, frente a concretude do cotidiano e as experiências vivenciadas em realidades distintas. Essas concepções não são elementos abstratos e são simbologias carregadas de sentidos e construídas nas relações sociais em um contexto determinado.

Raven (1984 apud GATTI, 2005, p. 128-129) apresenta três grandes áreas para as competências necessárias no âmbito da profissão e que devem ser estimuladas educacionalmente.

Uma área caracterizada por pessoas e valores, possibilitando a compreensão de qualidades como iniciativa, liderança, a observação dos nossos próprios comportamentos, dos comportamentos organizacionais, bem como das relações existentes dentro de um sistema, observando-o na totalidade.

Outra área estaria relacionada as percepções e expectativas de como a sociedade funciona e de seu próprio papel nessa estrutura. Aqui estariam presentes aspectos importantes da construção da autoimagem das pessoas, das organizações, das

instituições e dos mais variados papéis sociais, as relações que se estabelecem em termos de responsabilidade ou estagnação.

A última área refere-se a compreensões pessoais ligadas a forma como as pessoas evidenciam aspectos como a dependência, a expectativa de como outros resolvem um problema, autoritarismo, não confiança e não delegação. Tais aspectos estariam presentes em questões pessoais que envolvem liderança, tomada de decisões, democracia, igualdade, responsabilidade e delegação.

As características das grandes áreas apresentadas podem ser corroboradas com aspectos encontrados nos estudos de Chakur (2009) sobre autonomia docente, como a dificuldade de observar a complexidade de uma situação na tomada de decisões, a autonomia e a responsabilidade relacionadas a função do professor, ceder ou não a pressões situacionais, sem levar em conta a sua função, deixando que outro assumira a resolução de um problema.

Podemos também estabelecer relações importantes entre as áreas apresentadas e os estudos sobre identidade docente (PAGANINI-DA-SILVA, 2015) no que se refere a construção social da autoimagem do professor com relação a profissão, o que facilitaria ou não o desvio da função docente e a atribuição de sentido ao seu trabalho.

A natureza das competências sociais é descrita por Raven (1984 apud GATTI, 2005) resumidamente por características como motivação e habilidades que possibilitem o engajamento em atividades de alto nível, valiosas na tentativa de influenciar pessoas, comunidades ou organizações, encorajando-as a buscar melhores meios de fazer as coisas, assim como na possibilidade de compreensão de como as pessoas se organizam na sociedade e suas percepções sobre o próprio papel.

Na perspectiva apresentada por Raven podemos inferir que as competências sociais se estabelecem mediante ações específicas no cotidiano e demandam uma análise complexa dos sistemas sociais envolvendo reflexão, tomada de decisão, a tomada de consciência, favorecendo o desenvolvimento da autonomia no aspecto intelectual e moral.

Na busca da concretização das competências sociais o autor (1984 apud GATTI, 2005) estabelece um modelo de competências num sistema de dupla entrada, sendo uma denominada estilos valorizados de comportamento e outra de componentes de comportamento efetivo.

Gatti (2005, p.131) apresenta o quadro referente ao modelo de competências proposto por Raven (1984) em que o autor demonstra a necessidade de características cognitivas, afetivas e conativas, no que se refere aos estilos de comportamentos. Dentro das características cognitivas podemos destacar o pensamento sobre o que se deve alcançar e como, a antecipação de obstáculos para a realização do que se pretende e tomar medidas para superá-las, acreditar que a ação das pessoas são consistentes com seu papel e com sua auto-imagem e tomar conflitos explícitos de valores e a intenção de resolvê-los. Para as características afetivas encontramos aspectos como dirigir as emoções para a tarefa a ser realizada, selecionar tarefas prazerosas e não fingir que gosta de fazer todas as coisas que devem ser feitas, antecipar as alegrias do sucesso e as misérias do fracasso. No que se refere as características conativas espera-se que as pessoas consigam os recursos necessários para as ações, obtenham a cooperação dos demais e redobrem os esforços para reduzir os riscos implicados em uma atividade.

No que se refere aos componentes de comportamento efetivo encontramos no quadro de Raven (1984 apud GATTI, 2005) características que envolvem realização, avaliação e poder, que podem ser demonstradas nas capacidades de fazer coisas de modo mais eficaz do que antes, inventar coisas, como garantir que grupos trabalhem juntos superando conflitos, garantir que os membros do grupo compartilhem conhecimentos de modo que se tomem boas decisões juntos, entre outros.

Para se obter a eficácia nos comportamentos há que se considerar, aspectos importantes, como autoconfiança, conhecimento baseado na experiência, competência na tomada de decisões, bem como algumas tendências, como a relacionada a

liderança, para fazer seguimentos de situações e problemas e para buscar feedbacks, reconhecê-los e utilizá-los.

Considerações finais

O estudo teórico aqui apresentado buscou a aproximação, no que se refere ao desenvolvimento da profissionalidade docente, dos conceitos de autonomia e de competências sociais.

Estabelecemos algumas relações entre autonomia e competência no âmbito da profissão docente e dentre elas destacamos a necessidade de conhecimentos que possibilitem a tomada de decisão, a reflexão das ações e a busca de elementos de antecipação que favoreçam novas ações.

Há que se considerar que o âmbito profissional comporta sistemas e subsistemas específicos e complexos e que demandam de maiores análises sobre o tema em questão, mas este estudo preliminar parece apontar para uma intrínseca relação entre autonomia e desenvolvimento de competências.

Tal afirmação pode ser ressaltada ao encontrarmos no campo teórico características pertinentes a autonomia e identidade docentes e competências, como as pertinentes a tomada de decisões, responsabilidade docente, subordinar-se a decisões do outro ou mesmo criar a expectativa de que o outro resolva uma situação, a necessidade da construção social da autoimagem docente e das atribuições de sentido ao seu trabalho.

Essas características podem ser analisadas mediante a teoria piagetiana e cabe destacar que Piaget não se deteve ao estudo das competências, mas quando tomamos competência como uma visão sistêmica de saberes em que estão presentes característica de análise interdependentes e indissociáveis, portanto, de mobilização de esquemas estruturais e funcionais, bem como de outros recursos de ordem afetiva, material e de conceitos importantes como reflexão, tomada de consciência, descentração, percebemos que existe um campo interessante de pesquisa com relação a esta temática.

Referências

- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: _____
Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 69-79.
- CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite; DELVAL, Juan; BARRIO, Cristina Del; ESPINOSA, Maria Angelis & BREÑA, Javier. **A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, 1998, p.76-100.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Aquisição da autonomia docente em professores da 5ª a 8ª séries. CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.). O construtivismo na pesquisa: alternativas metodológicas. Curitiba: CRV, 2009. p. 73-88.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. Habilidades cognitivas e competências sociais. Santiago: Laboratório **Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Avaliação**, UNESCO, 1997. p. 20. (série Azul, nº 6). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2018.
- FERNÁNDEZ, José Tejada. Acerca de las competencias profesionales. Herramientas. **Revista de formação para el empleo**, nº 56, 1999. p. 20-31. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259997250_Acerca_de_las_competencias_profesionales_I. Acesso em: 10 de março de 2018.

- FREITAG, Bárbara. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: _____ **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 45-67.
- INHELDER, Barbel; BOVET, Magali & SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.
- MACEDO, Lino de. Competências: uma visão construtivista. In: MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-81.
- PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. 2015. Tese. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A profissionalidade docente: identidade e crise - uma interpretação piagetiana**. E-book. Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias. In: BARNÉS, Josep Carreras & PERRENOUD, Philippe. **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos de docencia universitaria**, nº 5, 2008. E-PUB.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Profª Dra Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. In: _____. **Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 209-294 (Coleção Os Pensadores).
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais.** Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Os procedimentos da Educação Moral.** Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, Lino de. (Org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 – 36.

ZABALA, Antoni. & ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.

CONFLITOS INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL¹

Bianca Emanuele Ilkiu França
Ana Cláudia Saladini

Introdução

A escola se caracteriza por ser uma instituição social que tem entre suas principais ações o processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento do estudante, caracterizando-se como um espaço de convivência em que acontece o encontro de diferentes culturas, costumes, valores e expectativas dos professores, gestores, funcionários, estudantes e família.

A convivência é um dos elementos que compõem a essência humana, pois desde o nosso nascimento estamos inseridos em diferentes contextos como família e escola, por exemplo. Os documentos oficiais que orientam a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresentam em seus princípios fundantes aspectos relacionados à convivência e ao desenvolvimento moral, como o respeito e a justiça, por exemplo. Mas de que forma os professores podem abordar o tema do desenvolvimento moral em suas aulas?

¹Parte deste trabalho foi extraído de trabalho publicado em Anais do 10º CONPEF (Congresso Norte Paranaense de Educação Física) e 5º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física.

Sabendo que a escola é um ambiente onde realidades distintas se encontram, é inevitável falar de convivência sem citar os conflitos interpessoais entre os estudantes. Os conflitos acontecem no ambiente escolar pois a convivência revela as nossas semelhanças, mas também as nossas diferenças, e conviver com diferentes formas de pensar e agir não é uma tarefa fácil. Dessa forma, deve fazer parte dos componentes curriculares presentes na escola o tema de conflitos interpessoais.

Dentre os componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica definidos pela LDBEN-9.394/96, a Educação Física se caracteriza por contribuir no que diz respeito a conhecer-se enquanto corpo em ação sobre o mundo, e construir movimentos que podem ser realizados em diferentes dimensões. O componente curricular também contribui no processo dos estudantes se descobrirem como sujeitos que produzem os elementos culturais e históricos. De forma mais específica, nesta disciplina os estudantes deverão encontrar situações de ensino e aprendizagem que os auxiliem na construção e compreensão de sua motricidade.

Se aspectos como convivência e conflitos interpessoais fazem parte do contexto escolar, de que forma podemos tratar desses assuntos nas aulas de Educação Física?

A Educação Física se apresenta aos estudantes como uma disciplina “diferente” das demais, pois, durante as aulas, os estudantes dividem o espaço da quadra, com uma organização diferente da sala de aula convencional; compartilham os mesmos materiais e estabelecem contato físico entre si devido ao desenvolvimento das atividades presentes nas unidades temáticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018). Essas unidades temáticas incluem jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura e esportes.

Além disso, nas aulas de Educação Física são desenvolvidas atividades nas quais surgem as diferenças relativas ao desempenho das habilidades motoras entre os estudantes. Dessa forma, tanto a organização do espaço quanto as características das

atividades possibilitam momentos em que as emoções, diferenças, enfrentamentos e conflitos interpessoais podem emergir. Sendo assim, destacamos o problema que nos moveu a realizar esta pesquisa: De que forma os conflitos interpessoais podem se tornar uma oportunidade de desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física?

O presente trabalho teve por objetivo geral refletir, a partir da perspectiva construtivista apresentada pela Epistemologia Genética, a respeito dos conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física como uma oportunidade para o desenvolvimento moral.

Nossa pesquisa se caracterizou por uma pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos & Marconi (2012), essa metodologia permite ao pesquisador “contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”; não com objetivo de repetir aquilo que já foi dito, mas no sentido de trazer um novo enfoque e conclusões inovadoras (p.71).

Ainda segundo as autoras, este tipo de pesquisa pode ser realizado em diversas fontes, como por exemplo: meios audiovisuais; material cartográfico; imprensa escrita e publicações. Dessa forma, escolhemos como fonte de nossa pesquisa as publicações de pesquisadores nos temas conflitos interpessoais e Educação Física, como por exemplo: livros, teses, publicações avulsas, entre outras.

Considerando o percurso teórico que foi construído, optamos por pesquisar em fontes que tratam diretamente de estudos apoiados na Epistemologia Genética de Jean Piaget e o Desenvolvimento Moral. Além da obra “O juízo moral na criança” (Piaget, 1994), encontramos as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM) e os artigos publicados pela revista Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.

Especificamente sobre a relação entre os conflitos interpessoais nas aulas Educação Física, encontramos as pesquisas de Silva (2009) e Lima (2016). Lima (2016) procurou analisar a relação entre o processo de socialização, o desenvolvimento moral

humano e as implicações para a ação docente na disciplina de Educação Física. Silva (2009) analisou a concepção de conflito interpessoal, bem como a ação pedagógica dos professores de Educação Física ao lidar com os conflitos. Os dois autores contribuíram para o nosso trabalho, pois os temas abordados vão ao encontro do objetivo de nossa pesquisa.

Desenvolvimento

A escola possui um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é na relação com o outro que o estudante constitui sua identidade. Zan & Devries (1998, p.13) afirmam que “o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual”. Ou seja, a escola e o currículo escolar não devem se atentar apenas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, mas sim, ao desenvolvimento integral do aluno, que considera sua história; seu contexto social e familiar; seus sentimentos, entre diversos outros fatores que se constroem na relação entre pares.

Da Silva Maia & Lobo (2013) citam que:

A escola, além de ser um local de formação acadêmica, é um complexo cenário de convivência, formado por redes sociais de participação. Na escola, diferentes redes se organizam e se mantêm em funcionamento: as relações entre os adultos, entre os adultos e os alunos e destes entre si (grupo de iguais). (p.18)

O que as autoras trazem diz respeito às diferentes relações que permeiam a escola. Há a relação que o estudante constrói com seus colegas de classe; a relação estudante-professor, e a relação com e entre os demais funcionários da escola, como coordenadores e diretores. Toda essa rede de relacionamentos deve ser considerada ao pensarmos no desenvolvimento do estudante e no processo de ensino e aprendizagem, pois são nessas trocas que podem surgir os conflitos interpessoais.

Conviver com diferentes formas de pensar e agir nem sempre é uma tarefa fácil, e é nesse momento que conflitos interpessoais podem surgir em qualquer espaço que haja troca entre duas ou mais pessoas. Candau (2008, p.15) fala sobre “(...) uma concepção da escola como um cruzamento de culturas, fluído e complexo, atravessado por tensões e conflitos”. Isso ocorre justamente pelo fato de que, quando as diferenças se cruzam, os conflitos vêm à tona.

De acordo com Silva (2014), o conflito estudado pela psicologia é dividido em dois grandes grupos: aqueles que ocorrem no interior do indivíduo, conhecidos como intrapessoais, e os exteriores a ele, também chamados de interpessoais. Para a autora, os conflitos interpessoais referem-se a “interações sociais em desequilíbrio percebidas por comportamentos externos de oposição” (p.7). Os conflitos interpessoais podem ser considerados como situações de desequilíbrio que acontecem no convívio entre pares. São interações sociais em que não há acordo nas ideias, gerando frustração e desentendimentos.

Ainda sobre a manifestação dos conflitos interpessoais no ambiente escolar, vimos anteriormente que entre os componentes curriculares, a Educação Física possui algumas características específicas, e observamos que essas particularidades tornam uma aula mais propícia para que ocorram conflitos entre os estudantes, como por exemplo: as aulas de Educação Física costumam acontecer em uma quadra, e isso traz maior liberdade aos estudantes que passam a ocupar esse espaço de maneira diferente da sala de aula convencional (sentar no chão, por exemplo). Observa-se também que os estudantes não estão acostumados a dividir o mesmo espaço e/ou material e acabam, por vezes, entrando em conflito. As atividades desenvolvidas nesta disciplina também favorecem o contato físico e a competitividade entre os estudantes, o que pode se tornar um motivador de conflitos.

Silva (2009, p.57), cita a respeito da competitividade entre os estudantes, dizendo que “o fato de ganhar ou perder, presente em jogos e brincadeiras, além de ser bom e ágil, sobressaem-se nas atividades (...). Isso acaba por gerar atritos verbais, corporais,

ameaças e rejeição.” A autora também enfatiza sobre as atividades que ocorrem em grupo e como essas atividades podem ser geradoras de conflito: “(...) os alunos precisam uns dos outros para alcançar objetivos comuns, possibilitando diferentes ações e reações, dado que as crianças não compreendem os limites do outro.”

Situações como essas favorecem a manifestação dos sentimentos e emoções dos estudantes e isso pode, não raramente, gerar conflitos. Dessa forma, não basta que o professor saiba sobre os conteúdos estruturantes do componente curricular (jogo, dança, esporte, luta e ginástica), mas que ele também tenha conhecimentos para intervir de maneira adequada nos conflitos interpessoais que surgem nas aulas e possa contribuir, de fato, para o desenvolvimento dos alunos.

Apoiados na Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio, defendemos que a Educação Física deve romper com a visão reducionista focada apenas no desenvolvimento motor e físico dos estudantes, pois, como vimos, aspectos ligados ao desenvolvimento moral também devem ser pensados pelo professor.

De acordo com Pereira (2010, p.377), a Ciência da Motricidade Humana promove um rompimento de uma visão reduzida da Educação Física como “uma mera área de atividades, muitas vezes com um fim em si mesma”, o que a autora chamou de “físico tão-só”.

Foram vários os significados e papéis atribuídos a Educação Física até que ela se tornasse um componente curricular, reconhecida como tal somente em 1996 na Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre alguns dos significados atribuídos, podemos citar que as práticas corporais foram utilizadas ao longo do tempo para que os indivíduos se identificassem com o patriotismo, que se arriscariam em guerras para defesa de seu país. Além disso, a preocupação com a corporeidade também foi utilizada com foco no controle da população, a fim de que os sujeitos se mantivessem comedidos e disciplinados (SOARES, 1990).

A partir de 1980, estudiosos da área (Subirá, 1983; Oliveira, 1983; Castellani Filho, 1988) passaram a defender uma perspectiva educacional para a disciplina baseada no ensino reflexivo. Essa proposta tinha como intuito romper a visão reduzida da Educação Física compreendida como área de atividades, mas propor que a Educação Física se preocupasse com o sujeito complexo, capaz de pensar e refletir sobre sua corporeidade (RANGEL & BETTI, 1996).

De acordo com os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio, entendemos que a disciplina de Educação Física deve ser pensada a partir do sujeito uno e complexo, que não se movimenta apenas na dimensão física, mas que é capaz de refletir sobre suas ações e, portanto, se transcende em diversos contextos de seu cotidiano. Nas palavras de Sérgio (1996, p. 20):

(...) a motricidade invoca a totalidade humana (corpo, espírito, natureza, sociedade), não só no desenvolvimento motor [...] a motricidade humana é estado e processo porque dele emergem um código genético, uma estratégia bioquímica, um sistema nervoso, um nível energético de base e também os fatores culturais, de aprendizagem e afinal tudo o que constitui a praxidade humana.

Dessa forma, a Educação Física sob o ponto de vista da Motricidade Humana se organiza diante do estudante para além do desenvolvimento motor; ele é visto como um sujeito complexo, que se movimenta e reflete sobre suas ações no tempo e no espaço em que está inserido.

A Ciência da Motricidade Humana, ao investigar a Educação Física, destacou que o fazer pedagógico que a caracteriza deveria ser pensado como oportunidade para a transcendência de um sujeito complexo. A partir disso, a Educação Física buscaria entender o indivíduo e sua corporeidade como parte de um todo, que inclui sua “cultura, história da época, a política, a ação ética e moral” (SILVA, 2009, p.85). Destarte, avançamos de concepções reducionistas que anteriormente analisavam o movimento humano e o conjunto de alavancas envolvidas em sua execução e

passamos a discuti-la tendo em vista o ser humano que, intencionalmente, constrói o seu movimento, sendo este a sua expressão no mundo e do mundo.

Sendo assim, através do olhar da Ciência da Motricidade Humana, o desenvolvimento moral também é objeto de atenção nas aulas de Educação Física por tratar-se de uma das dimensões da expressão humana. Lima (2016, p. 145) escreve que “nas aulas de Educação Física, não é mais possível que o professor atue sem considerar o processo de desenvolvimento e formação de valores morais dos educandos”. Para o autor, as vivências que o estudante constrói nas aulas “serão relevantes para subsidiar o educando nas tomadas de decisão e assim posicionar-se diante de situações diversas, de maneira autônoma, pautadas em valores, princípios e regras morais.”

Mas afinal, como podemos definir o que é o desenvolvimento moral? Vinha (2000, p. 41) afirma que a moralidade está inserida no aspecto social, pois refere-se sempre a uma situação entre um sujeito e outro: “[...] a moral é construída a partir da vivência diária, das interações entre as pessoas e das experiências com as situações em que se desenvolvem os julgamentos das regras e leis [...]”. Dessa forma, os comportamentos e ações dos seres humanos são orientados por valores e princípios, pois em nosso cotidiano estamos o tempo todo fazendo considerações e questionamentos sobre o outro. Isso está relacionado com o desenvolvimento de nossas crenças, valores, e sentimentos, o que Piaget (1977), chamou de desenvolvimento moral.

Piaget traz suas considerações sobre o tema em seu livro “O juízo moral na criança” (1977), obra em que procurou saber quais seriam os motivos em que as crianças se apoiam para seguir as determinações, valores e condutas estabelecidas pelos adultos. Para isso, considerou a existência de três tendências de juízo moral nas crianças: 1. pré-moralidade ou anomia, 2. heteronomia ou realismo moral, 3. autonomia moral. Essas três tendências não são propriamente estágios de desenvolvimento, mas “atitudes

dominantes que foram encontradas em determinadas idades” (Piaget, 1932 apud Vinha, 2000, p. 53).

A fase da pré-moralidade se caracteriza pela anomia. Ou seja, a ausência da consciência sobre regras e comportamentos, pois o bebê não possui o desenvolvimento de seus quadros mentais, sendo movido somente por suas “necessidades e benefícios próprios” (VINHA, 2000, p.54). Por volta de um ano e meio começam a surgir na criança as características de heteronomia, pois elas passam a demonstrar um certo acatamento às normas estabelecidas pelos adultos. Essa relação adulto-criança é de “coerção ou controle”, pois “o adulto prescreve o que a criança deve fazer oferecendo regras prontas e instruções para o comportamento” (Devries & Zan, 1998, p. 54). Nessa fase, a criança já começa a reconhecer o que é certo e errado, mas somente guiada pelas instruções e regras constituídas pelos adultos que convive (VINHA, 2000).

Com o crescimento e desenvolvimento cognitivo da criança, ela tende a perceber que, muitas vezes, as regras impostas pelos adultos são contraditórias. Vinha (2000, p.86), utiliza do exemplo que “ora permite-se que a criança faça algo, ora já não é mais autorizado”, e assim a criança passa a desconstruir uma relação de respeito unilateral característica da moral heterônoma. Conforme a criança percebe relações contraditórias com a pessoa que vê como autoridade, ela começa a se ver como uma pessoa que também merece ser respeitada, dando início às relações de reciprocidade. Para Vinha (2000) esse é o início de um caminho em direção a autonomia, ou o que Piaget chamou de moral autônoma.

É importante lembrar que a passagem de uma moral heterônoma para autônoma só é possível caso o ambiente de convivência (familiar e escolar, por exemplo.) favoreça essas relações. Lima (2016, p. 160) afirma que “(...) é no interior dessas relações que o sujeito estabelece e constrói o desenvolvimento moral, e à medida que se desenvolve moralmente tem melhores condições de relacionar-se nos grupos onde está inserido.” Nesse caso, se a criança está inserida em contextos e ambientes sociomoriais

onde há imposição de regras e verdades prontas, isso favorece que o pensamento heterônomo se mantenha (VINHA, 2000).

Existe uma visão que acredita que a escola deve se ocupar apenas com desenvolvimento intelectual dos estudantes, deixando de lado a preocupação com o desenvolvimento social e moral. Mas isso trata-se de um entendimento equivocado, pois, em todas as aulas são construídos ambientes socio morais. Por isso, é importante que o professor tenha conhecimento de qual ambiente tem sido construído na escola e nas aulas, pois são elementos que possuem implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Para Piaget (1994), um ambiente sociomoral pode se organizar de diferentes formas, podendo ser um ambiente cooperativo ou coercitivo. Em um ambiente cooperativo, o professor propicia que a criança pratique a discussão, o respeito mútuo, a troca de ideias, pontos de vistas e informações e, dessa forma, vença seu egocentrismo. O ambiente cooperativo e a moral autônoma estão diretamente ligados, pois através desse ambiente a criança terá oportunidade de desenvolver sua autonomia, substituindo as relações fundamentadas na obediência por outras baseadas na reciprocidade (FRICK, 2012). De La Taille et al. (1992, p.59) afirma que “somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio.”

Por outro lado, um ambiente coercitivo é baseado no respeito unilateral e na imposição de regras prontas, focado apenas na obediência cega dos estudantes. De La Taille et al. (1992) descreve esse ambiente por possuir “uma relação assimétrica, na qual um dos pólos impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios, suas verdades.” Essas características contribuem para que a criança se mantenha com os traços de uma moral heterônoma, pois:

Segundo Piaget, as relações de coação são contraditórias com o desenvolvimento intelectual das pessoas a ela submetidas. No caso específico das crianças, ela reforça o egocentrismo, que, entre outras coisas, representa justamente a dificuldade de se colocar no ponto de vista do

outro e assim estabelecer, com ele, relações de reciprocidade. A coação impede, ou simplesmente não pede, que tal reciprocidade ocorra, e, portanto, não possibilita à criança construir suas estruturas mentais operatórias necessárias à sua conquista. (DE LA TAILLE, 1992, p. 59)

Dessa forma, o ambiente sociomoral da sala de aula poderá potencializar ou não o desenvolvimento moral do estudante, que não se dá de forma isolada. Sendo assim, para compreendermos como o sujeito se desenvolve moralmente é preciso conhecer a respeito da construção de sua inteligência.

Para que a criança desenvolva sua moralidade, é preciso que a sua estrutura cognitiva se desenvolva e acompanhe este processo. Vinha (2000, p.40), cita que, para Piaget, “as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade”, ou seja, para que a criança assimile as regras e escolha segui-las a partir de um juízo moral, é necessário que ela tenha motivação para isso, e essa motivação se dá apenas se acompanhada por um desenvolvimento cognitivo. Vinha (2000) afirma que:

[...] o processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, ou seja, somente se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio; essa interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. (p. 97)

Considerando os fatores que fazem parte do processo de desenvolvimento moral do estudante, a escola e os professores de todos os componentes curriculares devem se preocupar com esse desenvolvimento.

Enquanto componente curricular, a Educação Física foi marcada por uma relação forte com a moralidade em seu contexto histórico. Por esse e outros motivos, como por exemplo, que as aulas sejam organizadas de forma coerente com o desenvolvimento do estudante, é necessário que essa temática esteja presente na formação de professores dessa disciplina, e que

esses docentes também se preocupem com a forma que o ambiente sociomoral de sua aula está sendo organizado.

Pensar sobre a forma que os estudantes têm se relacionado entre si e com os professores é essencial para a formação desses alunos e para a atuação docente. É por meio do ambiente sociomoral que podemos enxergar a forma que o professor tem ensinado e lidado com as diversas situações que podem ocorrer durante suas aulas, como por exemplo, os conflitos interpessoais. Segundo Lima (2016, p. 151):

As situações de desentendimentos e contradições de pontos de vistas nas aulas desequilibram as crianças em seus relacionamentos, exigindo, assim, uma descentração a qual não é natural por parte delas. Necessita-se então que o adulto faça a mediação na busca da solução.

Sendo assim, é importante olharmos para os conflitos interpessoais e a forma de intervenção dos professores. De acordo com pesquisas realizadas (TOGNETTA & VINHA, 2007; VINHA, 2003), existem duas grandes concepções sobre os conflitos interpessoais entre os educadores: a tradicional e a construtivista.

Na concepção tradicional, os conflitos são vistos como prejudiciais, devendo ser evitados a todo custo dentro das salas de aula. Para isso, são estabelecidas diversas regras e formas de vigilância para que os estudantes não tenham liberdade durante sua permanência na escola. E se, de alguma forma os conflitos acontecem, os profissionais que seguem a concepção tradicionalista utilizam de mecanismos que resolvem o problema temporariamente, como por exemplo: culpabilizar, ameaçar e punir (TOGNETTA & VINHA, 2007).

Já em uma perspectiva construtivista, as autoras citam que “os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem” (TOGNETTA & VINHA, 2009, p. 534). Zan & Devries (1998, p.13) escrevem que nessa perspectiva há o foco em “um relacionamento construtivista entre professor-aluno como sendo de respeito

mútuo, no qual o professor minimiza o exercício de autoridade desnecessária em relação às crianças”.

As autoras afirmam que, a partir da construção desse relacionamento, os conflitos intra e interpessoais exercem papéis cruciais no desenvolvimento, pois auxiliam na regulação de pensamentos e ações, tanto no âmbito educacional, quanto no sociomoral. Os docentes que atuam nesta perspectiva não enfatizam a resolução do problema em si, mas o processo de resolução, no qual o estudante tem a oportunidade de compreender a perspectiva do outro e colocar-se no lugar dele, adquirindo valores imprescindíveis para uma boa convivência e para o desenvolvimento moral.

Cabe ao professor a intervenção adequada para a resolução dos conflitos interpessoais entre os estudantes, e a perspectiva adotada por esse docente contribuirá para que ele construa, mediante a relação pedagógica, um determinado tipo de ambiente sociomoral: ou um ambiente autocrático e coercitivo, ou um ambiente democrático e cooperativo. São as concepções do professor que contribuirão ou não para que o estudante se desenvolva moralmente diante dos conflitos interpessoais. Tognetta & Vinha (2007, p. 532), tratam a respeito de como a intervenção do professor é importante durante as ocorrências de conflitos:

A concepção sobre os conflitos do professor e, conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre as crianças e jovens, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade.

O ambiente sociomoral é construído com base na visão de mundo que o professor possui. Sua atuação na relação pedagógica pode levar em conta variados elementos: desde sua própria história de vida e como foi educado a lidar com conflitos, até reflexões sobre o que as pesquisas sobre a temática têm mostrado. As ações do professor ao lidar com os conflitos podem ser

conscientes ou inconscientes, mas afetam diretamente no ambiente sociomoral desenvolvido na sala de aula.

Como vimos anteriormente, a disciplina da Educação Física possui características que podem fazer emergir conflitos entre os estudantes: atividades com contato físico, habilidades de desempenho físico, características físicas, divisão de materiais, entre outros. Porém, a disciplina também pode auxiliar o estudante na tomada de consciência de seus atos. Para Lima (2016, p.143), a compreensão dos conteúdos que compõem a disciplina “só será possível se pensarmos em um processo que permita ao sujeito tomar consciência de si para apropriar-se destes conhecimentos”.

A respeito da tomada de consciência, Saladini (2006, p. 208) afirma que “há uma crença de que pensamento e ação motora são distintos e independentes um do outro”, e que muitos ainda veem a Educação Física através dessa perspectiva. Porém, a autora defende que as ações motoras dos estudantes não são automatizadas, e que a disciplina possibilita ligação entre o sujeito e o mundo, “possibilitando que as “coisas” do meio sejam incorporadas às estruturas cognitivas do sujeito, que também as transformam por meio da adaptação das estruturas cognitivas”. Ainda sobre o processo de construção de conhecimento, Lima (2016) escreve que atitudes como colocar-se no lugar do outro, ouvir, respeitar, é uma construção que envolve

(...) o intelectual, o afetivo, o processo de equilíbrio, as construções anteriores, a maturação do sistema nervoso central, fatores estes que influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem de qualquer conhecimento, inclusive o social (p. 147).

Como vimos anteriormente, esse olhar do ser humano pela unidade é o que defende a Ciência da Motricidade Humana, que considera o estudante como um sujeito complexo, que age e reflete sobre sua motricidade, portanto, sobre o seu estar e agir no mundo e isto não se dá de forma isolada. Tendo em vista a disciplina como ferramenta para auxiliar o estudante na tomada

de decisão, é importante analisar a forma como os professores estão intervindo diante das situações. Lima (2016) afirma que:

(...) os conflitos interpessoais são um fator que contribuem para a aquisição de novas estruturas de pensamento, isso quando o docente proporciona aos alunos a oportunidade de descentrar-se, coordenar novas perspectivas, sugerir e valorizar estratégias de agir em sociedade, ouvir e requisitar seus conhecimentos já adquiridos, seus meios de resolução, seu aprendizado já incorporado pelos ensinamentos familiares (p.151).

Dessa forma, ao ver o estudante como um sujeito complexo, é importante que o professor de Educação Física tenha conhecimentos sobre os ambientes socio morais e a forma com que estes interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Através do ambiente socio moral predominante nas aulas e a perspectiva adotada pelo professor, os conflitos interpessoais podem auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Resultados e discussão

Tendo em vista que a escola é um ambiente onde diferentes culturas se cruzam, podemos caracterizar os conflitos interpessoais como problemas que surgem nessa convivência. O professor de Educação Física pode lidar com esses conflitos a partir de duas perspectivas: negando que eles ocorram e optando por uma forma de resolução rápida (concepção tradicional), ou oportunizando o desenvolvimento moral e aprendizagem dos estudantes (concepção construtivista), abordagens que estão diretamente ligadas com o tipo de ambiente socio moral organizado pelo professor.

Vimos que os tipos de ambiente socio moral interferem diretamente na convivência entre os professores e estudantes. Neste trabalho, nos baseamos em dois tipos de ambientes sociomorais, definidos por Piaget (1994): um ambiente cooperativo e um ambiente coercitivo. Em um ambiente

cooperativo na sala de aula, o professor propicia que a criança pratique a discussão; o respeito mútuo; a troca de ideias, pontos de vistas e informações. As regras são importantes neste ambiente, mas são estabelecidas pelo professor com a ajuda de todos os estudantes. Já um ambiente coercitivo se caracteriza pelo respeito unilateral e imposição de regras prontas. Isso reforça que o estudante mantenha características de uma moral heterônoma, em que sempre precisa ter alguém que imponha sobre ele as regras a serem seguidas.

Além da perspectiva adotada pelo professor na resolução de conflitos interpessoais, vimos que existem outros fatores relacionados ao desenvolvimento moral do estudante, como a racionalidade. O desenvolvimento moral é um processo de construção interior, assim como a inteligência (VINHA, 2000). Sendo assim, para que um se desenvolva, o outro deve acompanhar esse processo, e só assim o estudante poderá desenvolver atitudes relacionadas a justiça, respeito, igualdade, empatia, entre outros.

Porém, essas atitudes não podem ser seguidas apenas por imposição de um adulto, mas sim, por entendimento da própria criança sobre suas escolhas. Para isso, não existe uma fórmula ou disciplina escolar que seja capaz de fazer com que os estudantes se desenvolvam moralmente, mas sim, um processo contínuo em todos os contextos que o estudante está inserido, incluindo a família.

Não há uma fórmula capaz de assegurar que o professor consiga aproveitar as situações conflituosas para oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento moral dos estudantes, mas considerando a leitura das obras pesquisadas, os autores e autoras indicam que, a partir de uma perspectiva construtivista e de um ambiente socio moral cooperativo o estudante tem a oportunidade de compreender a perspectiva do outro e adquirir valores para uma boa convivência e para o desenvolvimento moral, pois, nessa perspectiva os conflitos são compreendidos como naturais e necessários para o desenvolvimento, e os docentes que atuam

orientados por esta concepção não enfatizam a resolução do problema em si, mas o processo de resolução.

Webb e Vulliany (1996 apud Fernandes, 2008) acreditam que a cooperação pode trazer benefícios como: 1. Produzir mais ideias; 2. Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros, utilizando a linguagem e diferentes padrões de interação; 3. Reconhecer com mais facilidade o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos; 4. Desenvolver mais confiança em si próprios como aprendizes e efectuam trocas com uma audiência crítica; 5. Em contextos de cooperação os alunos aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes.

É importante salientar que não há uma fórmula que os professores possam utilizar para que os estudantes se tornem cooperativos. Não se trata de ensinar técnicas aos professores para que atuem com as crianças, mais que isso, é preciso conhecer, estudar, apropriar-se dos conhecimentos que explicam como se dá a construção e o desenvolvimento moral para que a intervenção docente possa colaborar com o desenvolvimento humano.

Retomando o objetivo de nosso trabalho que foi refletir, a partir da perspectiva construtivista apresentada pela Epistemologia Genética, a respeito dos conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física como uma oportunidade para o desenvolvimento moral, apresentaremos duas situações hipotéticas de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física:

• Situação 1:

Clara tem 7 anos. Certo dia, estava indo para a aula de Educação Física com sua turma, e quando chegou na quadra, o professor disse que naquele dia iriam estudar sobre habilidades motoras. O professor pediu para que cada estudante pegasse uma bola para realizar uma atividade de arremessar. Havia diversas bolas: azuis, vermelhas, roxas, e somente uma bola amarela. Clara foi

pegar a bola amarela, pois tinha achado mais bonita, mas Rafael também gostou mais da bola amarela, e chegou ao mesmo tempo para pegá-la. Rafael ficou bravo com Clara, disse que chegou primeiro e deu um tapa em sua amiga, que chorou. Ao se deparar com o conflito, o professor gritou com os dois estudantes, dizendo que já havia dito que era proibido brigar nas aulas de Educação Física. Como forma de punição, os dois estudantes não participaram da aula e ficaram sentados um em cada canto da quadra.

• **Situação 2:**

Durante uma aula de Educação Física, os estudantes do 6º ano estavam estudando o conteúdo jogos de invasão. Durante uma atividade prática, o professor se deparou com uma discussão e agressões verbais entre dois estudantes de equipes contrárias. Quando percebeu que todo o restante da turma estava se envolvendo, o professor parou a atividade e pediu para que todos se sentassem para conversar com os alunos. Diante de toda a turma, pediu para os dois estudantes falarem suas versões do que gerou o conflito, e questionou a turma qual seria a melhor forma de resolver aquela situação. A conversa geral fez com que cada estudante pudesse se colocar no lugar dos participantes do conflito, e juntos discutiram sobre algumas regras para que aquele tipo de conflito não voltasse a acontecer, e assim não precisassem novamente parar alguma atividade da aula.

Na situação 1, vemos que houve entre Clara e Rafael um conflito de disputa de materiais seguido de agressão física, um acontecimento muito recorrente entre estudantes de menor idade que ainda apresentam características e pensamentos egocêntricos. O que queremos analisar nessa história hipotética é a forma com que o professor lidou com o conflito: ao levantar a voz para corrigir os estudantes, o professor demonstra uma atitude autoritária. Ao evitar um diálogo com os estudantes e gritar, o

professor se coloca como uma figura que deve ser respeitada acima de qualquer coisa com o argumento do grito.

Como característica de um ambiente autocrático, onde há respeito unilateral e regras impostas sem participação dos estudantes, o professor diz que é proibido brigar nas aulas, sem dar maiores explicações: é proibido e pronto. Não importa entender o porquê aquela situação é prejudicial para os alunos, para a convivência da turma, para a aula de Educação Física. Apenas é proibido.

Por mais que o objetivo de “resolver” o conflito tenha sido momentaneamente alcançado para o professor, é preciso refletirmos a respeito das implicações para o desenvolvimento do estudante, haja vista que esta forma de resolver o conflito nas aulas de Educação Física fortalece uma personalidade heterônoma, pois as crianças estão seguindo apenas os valores, crenças e ideias do outro (nesse caso, o professor), e não refletem a respeito de suas próprias ações.

Já na situação 2 vemos que, ao se deparar com o conflito entre os estudantes, o professor escolheu intervir através do diálogo com toda a turma. Como características de um ambiente democrático e construtivista, o conflito interpessoal é visto como uma oportunidade para que os estudantes reflitam sobre o que aconteceu, e junto com o professor busquem a melhor solução para todos. Diferente da situação 1, os estudantes tiveram a oportunidade de expor seus pontos de vista do fato e o professor não pensou na solução final (finalizar a discussão, continuar a aula), mas no processo de resolução do conflito como oportunidade para o desenvolvimento moral dos estudantes.

É importante lembrar que, em um ambiente democrático, as regras existem e são essenciais para uma boa convivência, pois servem para regular as relações entre as pessoas. Vinha et al. (2017, p. 158) escreve que as regras têm por objetivo “promover a convivência justa e respeitosa, organizar os trabalhos e garantir as condições de aprendizagem”. Porém, essas regras não são impostas

aos estudantes pelo professor, mas, discutidas e refletidas por todos os estudantes, assim como aconteceu durante a situação 2.

É importante destacar que nem todas as regras precisam ter aceitação de todos os estudantes, pois algumas são inegociáveis, como por exemplo: não se pode bater nos outros. Porém, o professor apresenta argumentos para que os estudantes reflitam sobre as consequências de tais ações para uma boa convivência, destacando os princípios que sustentam a regra em questão, neste caso, o respeito ao próximo.

Dessa forma, o professor organiza oportunidades para que os estudantes tomem consciência de suas ações, tanto na dimensão individual quanto coletiva. Tais ações oportunizam ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia, agindo não apenas por obediência, mas pela reflexão e reciprocidade.

Sabemos que ainda há nas escolas e nas aulas de Educação Física uma visão fundamentada em uma perspectiva tradicional, em que os conflitos interpessoais são negados a todo custo pelos professores, e vistos apenas como problemas a serem evitados. É necessário reconhecer a dificuldade dos professores e da escola como um todo de entender o conflito interpessoal como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento moral dos estudantes. Esse fato pode ter relação com a história de vida de cada professor envolvido no processo e com a sua formação inicial e continuada para a docência seja de qual componente curricular for.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, traçamos como objetivo refletir, a partir da perspectiva construtivista da Epistemologia Genética, a respeito dos conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física como uma oportunidade para o desenvolvimento moral. Os conflitos interpessoais são recorrentes na escola, e por isso devem ser pensados por todos os componentes curriculares, incluindo a Educação Física.

Concluimos nesta pesquisa que no ambiente coercitivo o professor adota posturas que podem prejudicar ou comprometer o desenvolvimento moral dos estudantes, pois suas ações, apesar da boa intenção, acabam por favorecer a moral heterônoma. Dessa forma, entendemos que é por meio de uma prática pedagógica que valorize um ambiente sócio moral cooperativo, democrático e que visa a autonomia dos estudantes, que o conflito interpessoal poderá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento moral do estudante.

A forma com que o professor se comunica e organiza as relações em sala de aula podem interferir na relação do estudante com o conhecimento e também no seu desenvolvimento integral (social, cognitivo, moral). Por isso, o professor de Educação Física também tem o compromisso, juntamente com a família e a escola, no desenvolvimento moral dos estudantes, e que os conflitos interpessoais são importantes aliados nesse processo. Com essas considerações, temos o intuito de realizar futuras pesquisas a partir dessa a fim de compreender melhor sobre o tema desenvolvimento moral, como por exemplo: como as crianças interpretam e pensam sobre os conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física; como os professores de Educação Física lidam com esses conflitos nas aulas, entre outros.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível

em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 5 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

DA SILVA MAIA, Denise; LOBO, Beatriz de Oliveira Meneguêlo. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2013.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

FERNANDES, Luís Fernando de Pinho. **Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo**. 2008. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/322/1/Clima%20de%20Sala%20de%20Aula%20e%20Rela%c3%a7%c3%a3o%20Educativa.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Thiago Corado; SALADINI, Ana Cláudia. Intervenção docente: o processo de socialização nas aulas de educação física. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 138-160, 2016. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6643>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PEREIRA, Ana Maria. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 376-392, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635511>>. Acesso em: 18 set. 2021.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Mestre Jou (ed. Orig. 1932), 1977.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1994.

RANGEL, Irene C. Rangel-Betti C. et al. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p.10-15, 1996.

SALADINI, Ana Cláudia. A educação física e a tomada de consciência da ação motora da criança. 2006. 224 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102245>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SÉRGIO, Manuel. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SILVA, Luana Cristine Franzini da. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20SILVA,%20Luana%20Cristine%20Franzini%20da.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930**. 1990. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/22582>>. Acesso em: 2 de out. 2019.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

VINHA, Telma Pileggi et al. Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática. **Coleção Valores Sociomoraís: reflexões para a Educação**. Americana, SP: Adonis, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do. **Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/373849/mod_resource/content/1/PESQUISA%20BIBLIOGR%C3%81FICA.pdf>. Acesso em: 20 nov 2019.

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE

Andressa Bono Vicente
Nájela Tavares Ujje

Introdução

Essa pesquisa está vinculada a formação inicial de professores em Pedagogia no que se refere ao acompanhamento, análise e avaliação da prática de ensino realizada no componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências e do Meio Ambiente nas turmas do 1º ano de 2020 (dois mil e vinte) e 2021 (dois mil e vinte um), com intuito de discorrer sobre o processo formativo e educativo de tornar-se professor, numa pesquisa-ação colaborativa, que busca acompanhar, analisar, interpretar e interpelar as ações e práxis educativa, buscando aprimorá-la.

Consideramos ser a formação inicial um momento fundamental, uma vez que é por meio desse processo, que os futuros professores podem adquirir e entrar em contato com conhecimentos, saberes e disposições iniciais da docência. Segundo Freire (1996), a formação de professores é permanente e pressupõe que tanto quem forma quanto quem está sendo formado se conheçam e se reconheçam como seres inconclusos de seus processos e que isso contribui para que continuemos em busca do conhecimento seja ele de nós próprios ou do mundo, contribuindo então para a transformação educacional e a mudança da ordem social.

Acreditamos na importância do planejamento e da reflexão como parte intrínseca da ação docente e no respaldo freiriano, que é a base da nossa ação docente e profissional. Cremos também na importância da avaliação de nosso trabalho e nas visões de diferentes grupos que fazem parte do processo, como os participantes da pesquisa. O objetivo geral de nossa pesquisa busca avaliar a contribuição da prática de ensino de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente na formação inicial em Pedagogia, na ação formativa e educativa desta prática que articula a literatura infantil ao ensino de ciências, buscando ampliar o potencial formador dos novos docentes da educação básica.

Até o momento iniciamos a análise dos dados coletados e armazenados em arquivo do ano letivo de 2020, o qual apresentaremos neste capítulo. A coleta de dados do ano de 2021 está em andamento seguindo a mesma sistemática. A seguir explicitaremos o percurso metodológico da investigação e da prática de ensino em suas fases, as reflexões e discussões preliminares de nossa investigação e considerações tangíveis ao caminho empreendido na pesquisa.

Percurso metodológico da pesquisa

Nossa pesquisa foca no processo de formação inicial de professores em Pedagogia, entretanto pontuamos que a formação permanente é intrínseca ao ser professor visto que o mesmo deve buscar sempre estar em consonância com a atualidade, seja em métodos de ensino-aprendizagem, conhecimento das teorias educacionais e também com o que acontece na própria sociedade que está inserido por ser parte ativa desta comunidade e se saber como ser em constante aprendizado, sendo assim, seria essa dialética.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas

saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Trazemos como pauta também a importância do processo avaliativo, que busca agregar aprendizagens e não somente como forma de apontar erros, mas compreender os erros e acertos do percurso e evidenciar a partir da reflexão onde poderão ser feitas correções para aprimoramento da técnica de ensino aplicada para um melhor resultado final da aprendizagem. Vasconcelos (1998, p. 43), se refere ao processo avaliativo em sentido amplo:

A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.

É importante destacar que cada educador apresenta a sua forma de mediar o conhecimento e avaliar os seus alunos, entretanto, cabe ressaltar que a avaliação precisa ser contínua, tendo caráter quantitativo e qualitativo, direcionada ao aluno, ao professor, a forma de ensinar: ao processo educativo como um todo. Discutindo o conceito de avaliação, Freire (1996, p. 166) afirma que:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender.

A prática de ensino da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente está subdividida em duas fases de uma pesquisa-ação colaborativa, o nosso olhar investigativo prima por analisar e avaliar este percurso educativo e formativo.

Pontua-se que o ensino de ciências debatido tem ancoragem da educação e enfoque CTS, considerando que a:

[...] abordagem CTS em educação, que visa alfabetização científica e tecnológica, conscientização, compreensão dos fenômenos e do mundo circunscrito pela dinâmica contemporânea, construção de uma postura ético-social em relação à ciência e a tecnologia, desenvolvimento da capacidade crítica e do poder de decisão frente às demandas da vida, enfim a formação da criança sujeito de direitos. (UJIIE, 2020, p. 37)

Cabe ressaltar que a alfabetização ou educação científica tem uma natureza interdisciplinar assim como a literatura infantil, pois corresponde a um processo de descoberta e encantamento a ser desenvolvido ao longo de toda a vida, por meio de sujeitos e contextos diversos (UJIIE e PINHEIRO, 2017).

A literatura infantil alinhada ao ensino de ciências, de acordo com Linsingen (2008), é portadora de um conteúdo específico, que influencia a compreensão das crianças sobre os fenômenos da natureza, abordando-o de forma direta ou indireta é agente auxiliar para alfabetização em múltipla escala. A atuação docente precisa, então, levar os alunos desde cedo a compreenderem a ciência e a tecnologia como um empreendimento humano e social, como parte integrante da cultura, assim como é a música, o teatro, a literatura, e que, portanto, todos devem ter o direito de conhecer.

E é neste contexto que buscamos compreender a partir da fusão de vertentes a formação destes professores que estão sendo formados a partir de uma prática de ensino que busca mostrar as multifaceis da educação científica e um alinhamento a literatura infantil, até então vista por muito dos graduandos como um componente curricular difícil de ser trabalhado por conta da falta de recursos para agregar a aula e fazer a contextualização dos conteúdos de maneira significativa as crianças. Prática essa que já é desenvolvida a dois anos e faz parte da análise investigativa em seu contexto e fases.

Fase 1 - Catalogação das obras

Na primeira fase da prática de ensino acontece a orientação das atividades que sucedem que são organizadas sistematicamente em quatro passos:

1. Identificar os conteúdos curriculares do ensino de ciências da educação infantil e anos iniciais;
2. Visitar sites, livrarias e bibliotecas digitais e selecionar livros de literatura infantil voltados ao ensino de ciências;
3. Vincular o livro de literatura ao nível de ensino correspondente e ao conteúdo curricular – de 2 a 3 livros;
4. Elaborar uma síntese dos livros de literatura infantil encontrados (mínimo 2 e máximo 3 livros), de acordo com a exemplificação e orientações dadas em aula.

Nesse primeiro momento o trabalho feito se assemelha a uma catalogação de obras literárias que serão todas reunidas num banco de dados para que os alunos possam utilizar as obras para a segunda fase da prática, a importância dos livros atrelado aos eixos curriculares do ensino de ciências se dá a partir de que segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 9):

A utilização de livros de literatura infantil, que tenham alguma relação com a ciência, pode ser uma das formas de desenvolver a alfabetização e a alfabetização científica. Incentivar a leitura e livros infanto-juvenis sobre assuntos relacionados às ciências naturais, mesmo que não sejam sobre os temas tratados diretamente em sala de aula, é uma prática que amplia os repertórios de conhecimento da criança tendo reflexos em sua aprendizagem.

Temos como importante o letramento literário bem como a iniciação científica nos primeiros anos de escolarização da criança, a partir de um olhar interdisciplinar e voltado para a visão de um todo dentro da sociedade, não se esquecendo da premissa citada por Freire (1996, p. 22): “Os alunos nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetos. Eles talvez, não saiam analfabetos, mas podem sair ignorantes.” Por isso,

pontuamos a questão de se formar o caráter do aluno para a vida, a partir da união de saberes que devem contribuir não só para a formação acadêmica, mas também para a formação de cidadãos ativos dentro de uma sociedade.

Fase 2 - Produção das sequências didáticas

A segunda fase da prática de ensino se trata da união propriamente dita do ensino de ciências com a literatura infantil, a partir de uma organização sistemática, que é o planejamento construtivo de sequências didáticas, assim os passos desse processo são os elencados abaixo:

1. Escolher a partir do banco de sínteses uma obra literária como mote inicial a produção de uma sequência didática, ter contato com o texto completo;

2. Elaborar uma sequência didática significativa articulando literatura infantil e ensino de ciências, com no mínimo seis ações didáticas (atividades).

Compreendemos as sequências didáticas como uma abordagem que permite a articulação perfeita dos saberes que buscamos explorar. Pode-se conceber as sequências didáticas segundo Zabala (1998, p. 18) como “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Assim, as sequências didáticas poderão compreender um conjunto de ações que envolvem diferentes eixos do conhecimento, atreladas a múltiplas práticas de ensino planejadas por cada um dos discentes do curso de pedagogia, em concordância com suas perspectivas educacionais e concepções de ensino, já que uma mesma história pode abrir um leque de inúmeras atividades práticas e investigativas para serem usadas em sala de aula.

Vemos aí a importância da formação dos professores que precisa do olhar sensível daquele que reconhece a sociedade a qual está inserido para alinhar sua prática pedagógica, e no caso

em pauta, a perspicácia da professora formadora no percurso educativo e formativo dos acadêmicos de Pedagogia, que tomam parte nesta prática de ensino no âmbito da Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, vivência está que é ponte de análise da pesquisa-ação enseja a qual explicitamos delineamento e resultados parciais neste trabalho.

Desse modo, a prática do professor é muito mais significativa do que o seu discurso, se o professor não demonstrar em atitudes tudo o que ensina não terá argumentos para repassar o conhecimento. Freire (1996, p.30) aponta que "Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo". E volta a propor que a dissociação da teoria com a prática é um problema que precisa ser muito bem analisado pelos educadores, pois segundo Freire (1996) a prática é fundamental, ela sucede e precede a teoria e se poderá fazer bem uma determinada atividade quando a conhece teoricamente e quanto mais se pratica, mais aumenta o conhecimento.

Prática de ensino consolidada em metodologia do ensino de ciências e meio ambiente: resultados e discussões

É imprescindível pontuar que os dados referentes a nossa pesquisa-ação são parciais e referentes a coleta e análise dos dados do ano de 2020, por isso não é possível ainda projetar o alcance pleno da pesquisa, porém pode se contabilizar os resultados animadores refletidos qualitativamente pelo feedback dos alunos e também pelas porcentagens de obras catalogadas.

É a partir da reflexão que pauta todo nosso trabalho que podemos trilhar os caminhos a partir das discussões, que fomentam a produção dos resultados e mais perguntas sucessivamente, sobretudo, como evidencia Bachelard (1996, p. 18) "[...] É necessário saber formular problemas [...] Para um espírito científico, todo conhecimento resulta em resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído". É a partir desse espírito científico que constituímos a construção

dos resultados da pesquisa que serão evidenciados na tabela abaixo e discutidos, por conseguinte.

Tabela 1 - Distribuição dos livros por eixo de conteúdos estruturantes do ensino de ciências

Educação Infantil		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Eixo	Nº de livros	Eixo	Nº de livros
1. Seres vivos;	16	1.Ambiente = Terra e Universo	13
2. Ambiente e fenômenos naturais;	7		
3. O universo: Os lugares e suas paisagens;	2	2.Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução	26
4. Objetos e processos de transformação;	3		
5. Ser humano, saúde e qualidade de vida.	12	3.Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia	1
TOTAL	40	TOTAL	40

Fonte: Organização das autoras, ano base da coleta 2020.

O passo referente a coleta e seleção de livros de literatura infantil voltados ao ensino de ciências nos meios digitais por conta da pandemia do Covid-19 apresentou resultados onde foram identificadas 51 (cinquenta e uma) obras literárias voltadas ao ensino de ciências, deste universo identificamos 11 (onze) incidências repetidas referentes a quatro obras: *O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis* - Simeon Marinkovic (2015), *A menina que não gostava de fruta* - Cidália Fernandes (2012), *Camilão, o Comilão* - Ana Maria Machado (2011) e *A primavera da lagarta* - Ruth Rocha (2011), as três primeiras obras mencionadas foram classificadas dentro do eixo 5. Ser humano, saúde e qualidade de vida da educação infantil e a quarta obra no eixo 1. Seres vivos, ao considerar os anos iniciais do ensino fundamental as quatro obras foram enquadradas no eixo 2. Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução.

Portanto, ao desconsiderar as incidências repetidas conseguimos demarcar que as obras literárias encontradas totalizaram 40 (quarenta) livros, e que estes foram enquadrados tanto nos eixos estruturantes da educação infantil, quanto nos eixos estruturantes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da temática apresentada, por conseguinte, os alunos são livres para construir sua sequência didática de acordo com a metodologia que julgarem adequada, o que constitui um caráter a obra de acordo com a faixa etária e o que cada professor pretende explorar. Na tabela seguinte veremos a organização sistemática quanto às sequências didáticas e a quantidade de obras utilizadas.

Tabela 2 – Sequências didáticas por turma, conteúdos estruturantes e obras literárias

NÍVEL	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	OBRA LITERÁRIA	SEQ. DIDÁTICA POR TURMA		
			Inf. IV	Inf. V	
EDUCAÇÃO INFANTIL	1. Seres Vivos	3	1	3	
	2. Ambiente e fenômenos naturais	1	1		
	3. O universo: os lugares e suas paisagens	-----	-----	-----	
	4. Objetos e processos de transformação	1	2		
	5. Ser humano, saúde e qualidade de vida	2	1	3	
NÍVEL	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	OBRA LITERÁRIA	1º ano	2º ano	3º ano
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	1. Ambiente: Terra e Universo	5	1	3	1
	2. Ser humano e saúde: Vida e	7	8		

	evolução				
	3. Recursos Tecnológicos: Matéria e energia	-----	-----	-----	-----
TOTAL GERAL OBRA E SEQ. DIDÁTICA		19	24		

Fonte: Organização das autoras, ano base da coleta 2020.

Como mencionado na segunda fase cada um dos acadêmicos pode selecionar no banco de dados uma obra para desenvolver uma sequência didática de ensino de ciências atrelado a literatura infantil, cada um pode definir a faixa etária a qual iria preparar sua sequência didática, o que originou 11 (onze) sequências voltadas a Educação Infantil, planejadas e estruturadas a partir de 7 (sete) obras literárias, e 13 (treze) sequências voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental organizadas a partir de 12 (doze) obras literárias. No contingente total tivemos 24 (vinte e quatro) sequências didáticas ordenadas a partir de 17 (dezesete obras literárias), pois houve a incidência cruzada de duas obras no nível de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Como evidenciado nos dados da tabela 2 e na discussão do parágrafo anterior obtivemos a relação entre sequências didáticas versus utilização das obras para a produção das mesmas, notou-se que os acadêmicos de pedagogia exploraram tanto a faixa etária da educação infantil quanto a do ensino fundamental com certo equilíbrio no planejamento das sequencias, o que é um passo muito importante visto que existe um estigma enquanto a atribuição e explanação dos conteúdos relacionados ao ensino de ciências para a ação educativa na primeira infância (educação infantil).

Vale ressaltar que o conhecimento científico desde as primeiras fases apresenta resultados positivos já que esses momentos ficam enraizados nas crianças que ainda não vêem a ciência propriamente dita e sim como parte do seu cotidiano, ademais começam a despertar esse interesse pelos momentos vividos na educação infantil. Galvão (1994) expressa que as

vivências infantis influenciam o desenvolvimento e a formação intelectual e motor do indivíduo, afirmava que a gênese da inteligência é biológica e social, que o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica sofre a intervenção da cultura. Neste bojo, a experiências educativas oferecidas na base educacional nutrem a formação plena das crianças como sujeitos críticos e de direitos.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206).

Vemos que a prática de ensino de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente ofertada como uma construção de pesquisa colaborativa em duas fases, prima por fazer articulação teoria e prática, bem como auxiliar a formação dos acadêmicos de pedagogia no ato de torna-se professor. Ressaltando novamente a importância da formação científica e também da formação inicial dos alunos do curso de pedagogia, já que os mesmos serão os professores do futuro e deverão buscar quebrar esses paradigmas construídos, é importante construir a escola que queremos, com os ideais condizentes com o da nova realidade educacional.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80)

De maneira geral podemos pontuar que a prática de ensino na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente tem sido bem aceita pelos acadêmicos da disciplina através do questionário de autoavaliação respondido no final do ano letivo 2020, o qual teve adesão de 19 (dezenove) participantes

do total de 24 (vinte e quatro). Neste questionário 73,68% dos estudantes julgou as atividades propostas pertinentes e enriquecedoras para obtenção do conhecimento voltados ao ensino de ciências.

É imprescindível salientar que estamos numa situação de pandemia ainda e o ano de 2020 foi o primeiro em que encaramos a transferência das atividades para o ensino remoto, o que ocasionou a mudança da Prática de Ensino da disciplina, tornando-a fonte para nossa pesquisa cujo os dados preliminares tomam aqui materialidade.

Considerações finais

A pesquisa-ação sendo desenvolvida tem se preocupado com a formação inicial dos professores tendo em vista que ao propiciar esses momentos de prática exercitaremos o ser professor existente em cada um, com suas perspectivas e trilhando junto a interdisciplinaridade uma práxis educativa efetiva na formação de cada um.

A partir dos dados apresentados é possível perceber já as particularidades de cada discente participante da pesquisa, pela forma que as obras são distribuídas, pela forma que avaliam a prática de ensino, diz muito nas entrelinhas como um mesmo projeto, onde todos receberam a mesma metodologia, a mesma orientação e ainda assim cada um desenvolveu em si isso de maneira única. Reforçando que ao fomentar a união de diferentes eixos como é trabalhado a relação entre ensino de ciências e literatura infantil nos ajuda a trilhar diferentes caminhos a partir de um mesmo conteúdo e isso é interessante na construção das sequências didáticas e do conhecimento permeativos ao torna-se professor.

Nossa pesquisa ainda apresenta dados parciais, focados no ano de 2020, ao passo que a coleta dos dados de 2021 está em andamento, os acadêmicos já catalogaram aproximadamente sessenta e uma obras literárias e interligaram aos conteúdos estruturantes de ensino de ciências, receberam o banco de obras e

agora estão iniciando a segunda fase que consiste na seleção da obra e elaboração das sequências didáticas. Assim, quando todos os passos forem consolidados serão também analisados, refletidos e comparados ao do ano anterior (2020). Esperamos que possamos compartilhar os dados referentes ao segundo ano da prática de ensino, com êxito quanto já vem sendo apresentado até o momento.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- FERNANDES, Cidália. **A menina que não gostava de fruta**. Ilustrações: Sandra Serra. São Paulo: Editora Livro Directo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- GALVÃO, Isabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Série Idéias n. 20, São Paulo: FDE, p. 33-34, 1994.
- LINSINGEN, Luana Von. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. In: **Ciência & Ensino**. v. 2, n. 2, Campinas-SP: UNICAMP, junho de 2008, p. 1-8.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio- pesquisa em Educação em Ciência**, vol.03/nº1,1-16, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o Comilão**. Ilustração Cláudio Martins. Coleção: BATUTINHA. 2011.
- MARINKOVIC, Simeon. **O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis**. Ilustrações: Dusan Pavlic. Rio de Janeiro: Volta e meia, 2015.
- ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Ilustração de Madalena Elek. São Paulo: Moderna, 2011.

UJIIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. Prática Pedagógica Interdisciplinar: articulação enfoque CTS e a literatura infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 145-158.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARTE II

PARA ALÉM DA REDE: DISCUSSÕES, CONEXÕES E DIVERSIDADE NA DOCÊNCIA

SEXUALIDADE SE ENSINA? O PAPEL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS FRENTE AOS DESAFIOS DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Ricardo Desidério

Introdução

Cotidianamente, todos nós nos defrontamos com questões ligadas à sexualidade. Segundo Desidério (2013), o assunto ainda é considerado por muitos, principalmente pelos educadores, como um desafio. Em seu texto, somos levados a pensar: por que abordar este tema não é uma tarefa fácil? No entanto, estamos certos de que, para “além dos tabus e das concepções puritanistas de uma sociedade fundada e substancialmente impregnada de proibições religiosas, há questões de preconceito e, pior ainda, a própria ignorância sobre o que vem a ser sexualidade” (DESIDÉRIO, 2013, p. 966).

Para Nunes (2005, p.13), abordar questões de sexo não é simples porque existe “um certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade”. Contudo, essa sexualidade se encontra envolta em valores morais que determinam comportamentos, usos e costumes sociais e para o autor, vivemos num ambiente sexualizado que nos obriga a uma reflexão.

Silva e Almeida (2017), apontam que nas primeiras décadas do século XX, algumas instituições, tanto públicas quanto privadas, tomaram a iniciativa de anexar alguns conteúdos específicos abordando a temática da sexualidade, porém sem obter grande sucesso. Entretanto, em meados da década de

setenta, após movimentos que influenciaram no comportamento da época, ressurgiu o interesse pela Educação Sexual, mas ligados a projetos de cunho de saúde pública. Assim, quando presentes em escolas, essas discussões ocorriam por meio de palestras realizadas por profissionais da área da saúde, ou seja, não eram realizadas pelos educadores.

Percebe-se assim, que inicialmente a Educação Sexual tinha por objetivo apenas o aspecto biológico, ou seja, conhecer o próprio corpo, suas funções, higiene e também o controle do índice de gravidez na adolescência e a disseminação de infecções sexualmente transmissíveis. Ao professor, cabia adequar seus conhecimentos sobre sexualidade à faixa etária de seus alunos, pois os mesmos não recebiam (e ainda não recebem) formação adequada para tratar tais questões. Isso fazia com que muitos, apenas ligassem a sexualidade aos conteúdos das aulas de Ciências, de forma muito breve e superficial, conforme tem nos apontado algumas pesquisas (RIBEIRO, SOUZA, 2003; SILVA, 2015).

Embora essa abordagem também seja importante, pois são aspectos necessários ao aprendizado, assumo o compromisso de uma Educação Sexual emancipatória, uma vez que ela compreende o aluno em sua totalidade, como sujeito ativo de todo processo e não se limita a nenhum aspecto.

Sexualidade se ensina?

A temática da sexualidade na escola “sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública e privada, sempre manteve esse tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais” (NUNES; SILVA, 2006, p.13).

Contudo, no início de 1980, período marcado pelo grande avanço tecnológico, descobertas e feitos médicos, nota-se a necessidade de transformações na área da Educação Sexual na escola, impulsionada pelas mudanças sociais que ocorriam no cenário internacional e também acabavam por influenciar a

sociedade brasileira, remodelaram-se alguns conceitos acerca da temática, porém ainda de modo lento e cauteloso (NUNES; SILVA, 2006).

Hoje, passados mais de quarenta anos, podemos afirmar que tais discussões tem crescido, mas ainda são tratadas com muita cautela por alguns educadores, principalmente frente ao atual cenário político conservador do país.

Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em 1997 (BRASIL, 2001), a Educação Sexual é contemplada nas escolas enquanto tema transversal, vislumbrando “a sexualidade como assunto importante e contínuo, que deve ser exposto, esclarecido, questionado socializado e contextualizado social e culturalmente” (DESIDÉRIO, 2010, p. 42).

Porém, mesmo que hoje não seja adotado de forma obrigatória nas escolas, o documento é um marco histórico e um grande avanço na conquista e luta pela oficialização da Educação Sexual nas escolas e vale lembrar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais continuam em vigência, sendo um documento norteador para os educadores, o que pode ser considerado inclusive, uma garantia legal para se trazer a discussão sobre a temática da sexualidade em sala de aula.

E para que tenhamos clareza de que a abordagem desse tema no ambiente escolar é necessária, Nunes (1996) nos afirma que a sexualidade é uma dimensão essencialmente humana e ressalta que nela estão inseridos valores da comunidade, da história social, da economia, da cultura e até da espiritualidade. Esses valores são, para o autor, conquistados na construção da identidade de cada ser ao longo de sua trajetória histórica. E Maia (2011, p. 25) completa dizendo que

a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital.

É importante ressaltar que, mesmo considerando relevantes tantas outras pesquisas e trabalhos na área da sexualidade e Educação Sexual, este texto se pauta em afirmar, que o conceito de sexualidade deve ser compreendido em sua totalidade, como uma construção social, inserido em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais e é a partir desse conceito de sexualidade que acredito ser possível a implementação da Educação Sexual nos contextos educativos.

O papel e os desafios do professor dos anos iniciais

Ao se propor um trabalho de Educação Sexual na escola, Silva (2019) afirma que é preciso ter consciência de sua importância, mas isto por si só não garante sua efetivação. O docente, deve se desafiar a compreender alguns fundamentos científicos, assim como sua aplicabilidade para que esse trabalho possa de fato acontecer: “o próprio conceito de sexualidade, a Educação Sexual e suas abordagens, as estratégias de ensino, a história da sexualidade e da Educação Sexual, assim como temas que a escola possa considerar relevante” (SILVA, 2019, p. 26).

Silva (2015), afirma que a Educação Sexual na escola “é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática” (p.20). Entretanto, o que é Educação Sexual?

Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida (SILVA, 2015, p.20).

Um outro desafio também é que devemos pensar/refletir que no universo escolar as questões da sexualidade são muitas vezes

pautadas por debates/discussões polêmicas, ora considerando-se a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), ora pelo conhecimento teórico por vezes inexistente na formação inicial do professor e fundamental para o alicerce das discussões (SILVA, 2009).

Claro, também não podemos chegar e querer que este trabalho seja realizado da noite para o dia. É preciso planejamento da proposta e de nosso papel. Inclusive, quero trazer nesse capítulo e que, talvez ao longo da leitura você já tenha observado é quanto ao uso da terminologia Educação Sexual, que além de considerarmos a mais adequada, ela é sempre utilizada com as iniciais maiúsculas, pois conforme nos apontou Silva (2015), ela refere-se a um campo da Ciência, assim como a Matemática, a Ciências Naturais, a Geografia, entre outras.

Neste sentido, certos quanto à sua terminologia e escrita, acreditamos que um outro ponto esteja em se pensar por que e para que ensinamos sobre sexualidade na escola? Esta pergunta, bastante evidente em diversos espaços, entre eles a escola, nos leva inicialmente a pensarmos sobre uma expressão um tanto comum de se ouvir entre os professores: que os alunos de hoje sabem muito mais sobre sexo do que nós (DESIDÉRIO, 2014).

Na verdade, essa afirmativa trata-se de algo incerto, pois de um lado, o acesso a informações casuais não garante um aprendizado formal frente à sexualidade por parte dos alunos; por outro, esse argumento acaba por justificar que seria desnecessário falar sobre o assunto com os alunos. Outro ponto que devemos nos ater também são afirmações de pais e/ou responsáveis e até mesmo de alguns professores que, ao falar sobre sexualidade, seja na escola ou em casa, estaríamos incentivando a prática do sexo precoce, o que também é uma inverdade.

Entretanto, na escola, esse silenciamento por parte de muitos professores e/ou os questionamentos e dúvidas dos professores sobre a sexualidade e Educação Sexual refletem a falta e a necessidade de formação na área, como tem sido apresentada em diversas pesquisas (RIBEIRO, 1990; FIGUEIRÓ, 1995; 2014;

MELO, 2001; 2004; LEÃO, 2009; 2002; DESIDÉRIO, 2010; 2014; MAIA, 2011, SILVA, 2015).

Para Figueiró (2014), quando um trabalho em um Programa de Educação Sexual é proposto na escola, os educadores precisam ter clareza:

- com que tipo de educação vão estar comprometidos;
- qual é a concepção de educação e de homem que estará norteando seu trabalho;
- a quem vai estar servindo o trabalho de Educação Sexual que se pretende desenvolver;
- qual o papel do educador sexual;
- por que e para que colocar em prática programas de Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 2014, p. 92).

Uma vez respondidas às questões iniciais apresentadas por Figueiró (2014), deve-se ter ciência de que a autêntica Educação Sexual, segundo Werebe (1998), deve estar centrada na criança, no jovem (e acrescentamos aqui também o adulto, o idoso e as pessoas com necessidades especiais) e ter, como ponto de partida e de chegada, suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos. Werebe afirma que o educando deve ser o próprio sujeito da educação, na medida em que deverá aprender a se conhecer diretamente e não apenas de forma indireta, por meio, apenas, de referências literárias, históricas, artísticas, morais e religiosas. Para Werebe (1998), a Educação Sexual “deve oferecer-lhe os elementos para conhecer o próprio corpo, aceitando-o como ele é, além do seu funcionamento, suas exigências” (p. 178). E estas informações são o que Figueiró (2014) e Leão (2009) afirmam ser um direito de todos – o que nos responderia por que ensinar a temática na escola.

E se pensarmos para que ensinamos sobre sexualidade na escola, Figueiró (2014, p. 76) nos responde brilhantemente em seu livro *Formação de Educadores Sexuais* ao afirmar que,

[...], o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade,

para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo.

Percebe-se então, que é necessário também, conhecer o lugar e a significação da sexualidade e suas manifestações, compreendendo as dimensões afetivas da mesma, aceitando-a como fonte de prazer e satisfação, além de conhecer e compreender os comportamentos sexuais comuns em cada idade, para os dois sexos, o desenvolvimento da identidade sexual e as questões ligadas à masculinidade e à feminilidade, aprendendo a respeitar o outro sexo, seus direitos e deveres.

Para Silva (2015, p. 26),

é fundamental aceitar a igualdade de direitos, rejeitando a discriminação em relação ao gênero, bem como as diversas etnias e nacionalidades, conhecendo e compreendendo as orientações sexuais e aprendendo a respeitá-las. Deve-se, ainda, conhecer e compreender os distintos valores culturais e morais ligados à sexualidade e adotar decisões próprias em relação à orientação, em matéria de vida sexual e afetiva, com base nos conhecimentos adquiridos e nos valores culturais, morais e/ou religiosos.

Também nas relações afetivas e sexuais, é essencial que se respeite os parceiros, suas necessidades, desejos, escolhas e valores, assim como a importância de que se assumam comportamentos responsáveis em relação à saúde sexual, à contracepção e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (SILVA, 2015).

Werebe (1998) afirma que, nas intervenções de Educação Sexual, deve-se respeitar o direito ao diálogo e, para isso, é preciso criar condições para que as crianças e os jovens possam exprimir suas dúvidas, inquietações e curiosidades a respeito da sexualidade em geral e da sua própria, em particular, assim como é preciso discutir questões controvertidas, como a

homossexualidade, o aborto, a virgindade, entre outras, além das normas sexuais vigentes.

Logo, será possível uma escola sem um Programa de Educação Sexual?

Ribeiro (2013, p. 11) nos afirma que a sexualidade, ao ser reprimida e não aceita, “nos leva a inferir que, para estes setores contrários à educação sexual, ao negar a sexualidade é como se ela pudesse ser afastada dos contextos escolares”. Assim, para o autor,

[...] em termos de relevância social, partimos do princípio que a educação sexual constitui um espaço importante para a efetivação de propostas concretas de ação em que se combata a discriminação, o preconceito e a violência sexual, tanto a simbólica quanto a real, e que é essencial a inserção de questões de diversidade de gênero na formação de professores em educação sexual. A escola é um espaço sexualizado que acolhe todo tipo de manifestação sexual, ainda que na maioria das vezes de forma negativa, vigorando em seu espaço a dificuldade de se lidar com quaisquer comportamentos ou atitudes que expressem curiosidade, desejo e prazer decorrentes da sexualidade (RIBEIRO, 2013, p. 11).

Barroso e Bruschini (1982) também acreditam na importância desse tipo de trabalho, tanto entre alunos quanto entre professores, lembrando, é claro, de não se restringir seus objetivos apenas às questões de reprodução, devendo-se assim incluir um significado mais amplo da sexualidade para o indivíduo e para a sociedade. Goldberg (1984), afirma que cada um de nós precisa educar-se sexualmente, e ainda nos faz um alerta sobre a necessidade de desenvolvermos nossa autonomia quanto a valores e atitudes relacionados ao comportamento sexual, bem como à nossa capacidade de denunciar/enfrentar situações repressoras. Ou seja, vários são os nossos desafios frente ao compromisso de uma proposta de Educação Sexual nas escolas.

Assim, compreendido o seu significado e sua necessidade de implementação, partimos para um discurso quanto ao desenvolvimento (planejamento e ação) de/para um programa efetivo e sistemático de Educação Sexual nas escolas (SILVA, 2019).

Inicialmente, se tomarmos como referência as atitudes dos professores face à sexualidade, podemos novamente perceber que a sexualidade não se trata apenas de questão pessoal, mas também histórico, social e política. Para Louro (2007, p. 11), a “sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. A autora argumenta que muitas pessoas consideram ser essa sexualidade

algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. [...] No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno [...]. (LOURO, 2007, p. 11).

Ao desvincularmos esse pensamento (primário) de que a sexualidade é natural e passamos a assumi-la em seu caráter construído (dimensão histórico, social e política), passamos a um segundo momento para essa prática: há linguagem adequada para esse trabalho? A necessidade de uma linguagem para se falar sobre sexualidade tem sido um ponto questionável entre os professores. Inicialmente, quando despreparados a abordar a temática, há a preocupação de não saber como falar sobre, pois afirmam não encontrar a linguagem adequada para utilizar com os alunos (SILVA, 2009).

Para Nunes (2005, p. 15), “não temos ‘linguagem’ para a sexualidade. Temos sim, de um lado, linguagem tradicional, depreciativa, estereotipada, estigmatizada, frequentemente de baixo nível; e, de outro, a linguagem sexual mais humanizada, afetiva e significativa”. E é nosso papel construir e recriar essas abordagens, pois “nesse falar de sexo existe uma diversidade de discursos que se confundem, antagonizam e aumentam ainda mais a necessidade de se buscar elementos, significações, para a sexualidade humana [...]”. (NUNES, 2005, p. 115). Acredita-se,

assim, que nessa busca por elementos e significações, faz-se necessária e urgente a formação continuada entre os professores e todos que são/estão envolvidos na escola em um processo de Educação Sexual. Essa formação, uma vez não ocorrida na formação inicial do professor, é possível por meio de especializações na área ou até mesmo através de grupo de estudos sobre sexualidade e Educação Sexual.

Para Maia e Ribeiro (2011, p. 80), um dos pontos centrais para um programa de Educação Sexual na escola é primeiramente a obtenção da “aceitação e colaboração de todos os agentes educativos que atuam com o grupo que irá participar do programa”.

A partir dessa necessidade de formação, Louro (2003, p. 131) nos faz um alerta que não podemos deixar de abordar a temática, uma vez que,

as questões referentes à sexualidade estão, queira ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aulas – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Se de um lado temos então um espaço privilegiado (escola) em que as questões referentes à sexualidade estão presentes em todos os espaços e ações, por outro lado temos que pensar em um Programa de Educação Sexual efetivo, sistemático e contínuo no espaço escolar.

Tomemos aqui também a definição apresentada por Vasconcelos (1971, p. 111), em que a autora define que Educação Sexual

[...] é pois abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre as suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu

relacionamento pessoal. Uma aula de Educação Sexual deixaria então de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autênticas: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma educação estética cobriria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma Educação Sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade.

A autora, ao nos propor uma educação estética para Educação Sexual, nos remete ao que Silva (2015) denominou de dimensão estética, ao afirmar que se refere “à sensibilidade e a beleza da sexualidade, não mais como algo feio, sujo e vulgar. Cabe a nós, educadores, ressignificarmos essa visão negativa da sexualidade para uma vivência positiva e saudável da mesma” (p. 128).

Considerações finais

Ao afirmarmos que a escola é um lugar importante para a implementação de programas de Educação Sexual intencionais, precisamos despertar nos envolvidos a conscientização sobre a importância do papel da escola na tarefa da Educação Sexual e sobre a necessidade da participação de todos nesse processo.

E, para que isso de fato se concretize, Silva (2009) afirma que é necessário, ainda, que os educadores possam desenvolver diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos a partir da consideração da ação de resistência e da afirmação de novas culturas e valores presentes na sociedade brasileira atual, com o reconhecimento de que há uma marcha de cidadãos e cidadãs em busca de seus direitos e identidades, dando condições para compreender e viver positivamente a sexualidade.

Afinal, no momento conservador que vivemos, da repressão à libertação de prazer como premissa em uma sociedade não autoritária, Bernardi (1985, p. 12-13) nos afirma que “[...] a

sexualidade, de *per si*, não apresenta nenhum problema. Cada problema relacionado com ela deriva da sua elaboração secundária e das tensões produzidas por uma sociedade que procura constantemente autoproteção contra a própria sexualidade. É um problema inventado”.

Para o autor, essa questão, inicialmente levantada em seu livro *O problema inventado: diretrizes para a educação sexual de crianças e adolescentes* (BERNARDI, 1977), nos leva a pensar o quanto a sexualidade, que é uma expressão do amor, faz parte da própria natureza humana e que é negada, acaba sendo permeada por controle e regras, o que possivelmente a torna um problema. Essa representação pode ser ilustrada com um exemplo apresentado pelo autor ao afirmar que que

se uma criança aprende sozinha a ler e escrever todos se alegram com isso, mas se uma criança aprende sozinha o que é o seu corpo, o seu sexo, o seu prazer, e por isso também o amor, ficam todos horrorizados. Queremos nós mesmos ensinar-lhe, e do nosso modo. Assim, inventamos a educação sexual. Ou melhor, inventamos o problema da educação sexual (BERNARDI, 1985, p. 12)

Contudo, se para Bernardi (1985, p. 12), “[...] os problemas não derivam da sexualidade, do amor, mas da sua negação, isto é, do ódio”, cabe a nós ao final desse texto, repensarmos sobre a necessidade de um Programa de Educação Sexual na escola destacando-se que, para que esse trabalho ocorra é preciso mudança. E toda mudança só acontece se tivermos um compromisso, uma participação coletiva e uma denúncia transformadora (GOLDBERG, 1984).

Referências

BARROSO, Carmem. e BRUSCHINI, Cristina. **Educação Sexual: debate aberto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

BERNARDI, Marcelo. **La maleducazione sessuale**. Milano: Emme Edizioni, 1977.

_____. **A deseducação sexual**. Trad. Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. 3 ed. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

DESIDÉRIO, Ricardo. **Quando a conversa sobre sexo chega à escola: concepções, contradições e perspectivas de professores e seus alunos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

_____. O que é sexualidade? Representações conceituais de professores sobre sexualidade em escolas paranaenses. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 945–960, 2013.

_____. Educação Sexual e o Direito da Criança e do Adolescente: por que e para que ensinar a temática na escola? In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil: Estado da arte de 1980 a 1993**. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2 ed. Londrina, PR: Eduel, 2014.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual: uma proposta, um desafio**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.); **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.
- MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. 2001. 421 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.
- _____. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1996.
- _____. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- NUNES, Cesar Aparecido; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- _____. **A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa**. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Orgs). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas**

e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno.** 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, UEM, 2009.

_____. **Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit AntiHomofobia.** 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

_____. Programa de Educação Sexual na escola: um espaço efetivo e planejado de informação e formação. In: BRUNS, Maria Alves de Todele; MELO, Sonia Maria Martins de; ZERBINATI, João Paulo (orgs). **Discursos contemporâneos acerca da sexualidade e educação sexual: a realidade nos laços da utopia.** Curitiba: CRV: 2019, p.25-40.

SILVA, Ricardo Desidério da; ALMEIDA, Carine Nayara Severino. Educação Sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma reflexão sobre a formação do professor. **RELPE**, Arraias (TO), v. 3, n.o 1, p. 53-64, jan./jul., 2017.

RIBEIRO COSTA, Paula Regina; SOUZA, Diogo Onofre. Falando com professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2003.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Karina Estefânia Luizeto Alves

Vitória Eduarda Rocha Simões

Eromi Izabel Hummel

Introdução

A temática da Educação Especial não é algo recente, desde os primórdios da humanidade, presenciamos concepções sobre o tratamento do considerado “diferente” em meio a sociedade. No decorrer da história perpassamos um longo trajeto em relação a educação da Pessoa com Deficiência (PcD), desde as teorias segregacionistas até as mais atuais de inclusão social e educacional.

No Brasil, os debates envolvendo a educação da PcD tiveram início no período do Império, entretanto, começaram a ganhar força com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 que estabelece em seu art. 205 o direito a educação para todos, bem como, nos artigos 206 e 208 a igualdade de acesso, permanência e atendimento educacional especializado a alunos com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL,1988, p.166-167).

É importante ressaltar que documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, entre

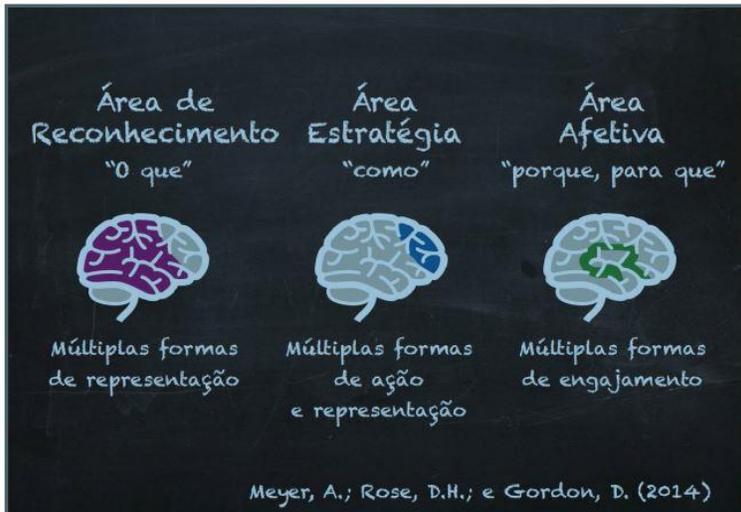
outros, também foram de suma importância para estabelecer as políticas de Educação Inclusivas e formação docente existentes atualmente no educacional contexto brasileiro (MEC,2008).

Com base nesses documentos novas exigências passaram a emergir no contexto educacional, como a necessidade de transformação do sistema educacional e a reformulação de propostas para a formação (inicial/continuada) de professores e gestores da educação básica na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, surgem novos programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e de Residência Pedagógica (RP), a fim de antecipar o contato entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Além disso, podemos citar também algumas propostas metodológicas como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que foi utilizado no subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/ Apucarana-PR) entre setembro de 2018 a janeiro de 2020, que buscaram proporcionar trocas de experiências entre professores do ensino comum e acadêmicos de licenciatura, com vistas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que proporcionassem um aprendizado significativo e de qualidade para todos.

No que se refere, especificamente, ao DUA ele busca propor um currículo flexível com base em conceitos da neurociência para entender o processo de aprendizagem, a fim de que as aprendizagens possam ser realizadas de forma mais significativa, bem como, permitir que os docentes definam objetivos para o ensino, criem materiais e formas de avaliação que melhor atendam as especificidades de seus alunos (CAST, 2014).

Figura 1 – O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

De acordo com a Figura 1 observa-se que o DUA é sustentado por princípios norteadores que visam: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e, promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Os estudos de Meyer, Rose e Gordon (2014) demonstram que ativar as áreas indicadas (Figura1) possibilitará o desenvolvimento de uma aprendizagem, visando a perspectiva da flexibilidade e equidade para todos alunos, com deficiências ou não e, para tanto, a organização do planejamento educacional deverá atentar para: múltiplas formas de representação relacionadas aos conteúdos, os quais serão ensinados; múltiplas formas de ação e representação articuladas ao como se ensinará; múltiplas formas de engajamento atrelado ao porquê e para quê ensinar.

Desse modo, evidenciaremos como o conceito de DUA foram postos em prática no subprojeto PIBID do curso de Pedagogia

(UNESPAR/ Apucarana-PR), bem como, as contribuições para a formação docente.

Desenvolvimento

O subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/Apucarana-PR) se desenvolveu em três etapas: 1) Identificação e estudos de casos de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; 2) Planejamento e estratégias pedagógicas de inclusão, e 3) Intervenção e avaliação das estratégias pedagógicas aplicadas.

Etapa 1- Identificação e estudos de casos de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular:

Na primeira fase do subprojeto, ocorreram encontros promovidos pela professora coordenadora para a contextualização do projeto e a proposta do trabalho com o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) para a promoção da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, os bolsistas de iniciação a docência (ID) foram divididos em três grupos de oito bolsistas e dois voluntários encaminhados para três escolas da Rede Municipal de Ensino de Apucarana-PR, sob supervisão de professores responsáveis por fornecer apoio dentro das instituições. O presente artigo aborda especificamente as atividades realizadas em uma das escolas participante do programa efetuadas por duas bolsistas de ID.

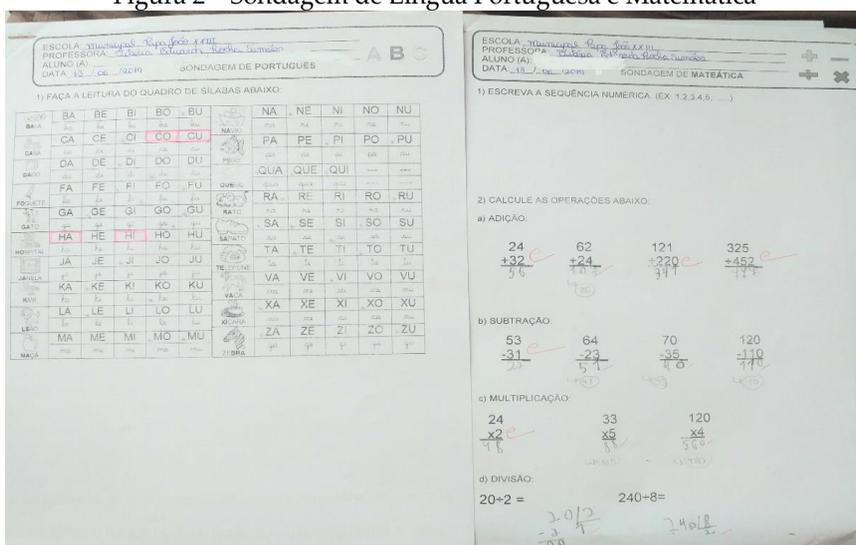
Num primeiro contato com a escola, a supervisora bolsista direcionou os bolsistas de ID para salas de aula que possuíam alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e não avaliados pela equipe psicopedagógica da instituição de ensino municipal. Dessa forma, a primeira atividade realizada incluiu o levantamento de dados da instituição e dos alunos a serem atendidos por meio de formulários que continham informações

sobre o ambiente escolar e as necessidades educacionais especiais dos alunos, além de analisar o nível de aprendizagem nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Em todo o subprojeto, além das observações dos alunos, os bolsistas de ID também auxiliaram nas atividades propostas pelo professor regente e, por meio de intervenções, escreveram relatórios sobre o progresso dos alunos.

Nesse sentido, o presente artigo trata especificamente das atividades realizadas pelas bolsistas de ID, que durante o subprojeto acompanharam 3 alunos que chamaremos de M, N e C, na qual foram atendidos no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, inicialmente as bolsistas de ID realizaram uma sondagem no nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para que pudessem planejar atividades que auxiliassem esses alunos (Figura 2).

Figura 2 – Sondagem de Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Os autores

Por meio da aplicação da sondagem e das observações feitas em sala foi constatado que o aluno M não conseguia realizar

leituras, seu processo de escrita consistia apenas em copia dos símbolos escritos pela professora no quadro, sem conseguir decodificá-los, bem como, no que se refere ao aprendizado de matemática, conseguia realizar apenas operações simples de adição e apresentava grande dificuldade em operações de subtração, visto que, não entendia o processo de “emprestar números da casa do lado”.

Já a aluna N conseguia ler com grande dificuldade, porém não compreendia o que estava lendo. Para copiar os conteúdos escritos no quadro, demorava muito, sendo que na maioria das vezes estava atrasada ou não conseguia terminar de copiar antes que a professora precisasse apagar o quadro. Uma das bolsista de ID que a auxiliava observou que ela possuía dificuldades em enxergar de longe, visto que, a aluna sentava no fundo da sala nos dias que a bolsista de ID estava presente, para não atrapalhar os demais alunos, porém ao questionar a aluna N, ela informou que sua visão era boa e até demonstrou lendo o que estava escrito no quadro. Foi então que percebeu-se que ela desconcentrava quando olhava para o quadro e demorava para encontrar em que parte do conteúdo estava.

Ao decorrer das observações, notamos uma grande qualidade na aluna N, visto que, já que demorava muito para encontrar em que lugar estava escrevendo do quadro, a bolsista de ID começou a ditar o conteúdo para que ela pudesse escrever, em consequência identificamos que ela escrevia com maior velocidade e melhor entendimento. No entanto, possuía alguns erros gramaticais que eram corrigidos conforme escrevia e dificuldade em identificar separar palavras, assim como quando usava o “s, x, ss, ch, z e rr” em alguma palavra. No que se refere a matemática, interessava-se em aprender o que possuía dificuldade, como exemplo operações de multiplicação e divisão, além de dificuldade com contas de adição e subtração utilizando centena e unidade de milhar.

Por fim, o aluno C foi o caso de maior desafio para as bolsistas de ID, ele conseguia copiar os símbolos do quadro e

identificar algumas letras, porém não compreendia o significado delas. As palavras que escrevia, de forma autônoma, eram simples com poucas letras, como por exemplo “casa”. Ele identificava as palavras associando-as com imagens, porém sem imagens não compreendia o significado delas, já que ele utilizava a imagem para tentar adivinhar o que poderia estar escrito. Também realizava leitura de algumas sílabas, no entanto de forma decorada, e com o auxílio da professora ou auxiliar.

O aluno C não acompanhava os demais alunos da turma, sua atenção era facilmente perdida e para ele tudo era transformado em brinquedo, como por exemplo, os lápis da mesa que se tornavam aviõezinhos, também se desconcentrava quando ouvia qualquer tipo de som ao seu redor. Ele não possuía noção de espaço para separar um exercício do outro e palavras, já que, as vezes copiava o conteúdo do quadro tudo junto sem separar uma palavra da outra, ou até mesmo deixar de copiar palavras ou letras. A cópia que realizava do conteúdo escrito no quadro era feita de forma extremamente lenta, além de que não terminava de copiar pois se desconcentrava ou a professora apagava o quadro.

Já no que se refere a matemática, ele era um pouco melhor comparando com suas dificuldades em português, conseguia compreender melhor o significado dos números do que as letras. Para realizar operações necessitava de auxílio e também não acompanhava os demais alunos, pois escrevia de forma lenta, com isso os alunos respondiam as atividades, a professora corrigia e ele sempre copiava as respostas do quadro, não tendo tempo para resolver as operações sozinho. O aluno não escrevia o próprio nome, quando precisava, copiava seu nome escrito em seu estojo, não conseguia explicar onde morava, nem a data de nascimento e os nomes dos pais, além de possuir grande dificuldade na coordenação motora.

Etapa 2 e 3 - Planejamento e estratégias pedagógicas de inclusão/ Intervenção e avaliação das estratégias pedagógicas aplicadas:

Na segunda fase do subprojeto, os bolsistas de ID foram designados a desenvolver um plano de intervenção baseado no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) para permitir que os alunos observados pelo projeto e os demais alunos obtivessem o melhor desenvolvimento de aprendizagem. Com o objetivo de identificar o método de aprendizagem mais adequado para os alunos, optou-se por realizar duas atividades, uma de caráter teórico e outra de caráter prático. Vale ressaltar que os acontecimentos da segunda fase do subprojeto foram realizados em 2019, quando a turma já estava cursando o 4º ano do ensino fundamental, com isso os alunos observados já estavam mais desenvolvidos e superando gradativamente suas dificuldades que foram relatadas anteriormente.

Para o planejamento da atividade, foram utilizadas as observações da etapa anterior e realizada uma avaliação diagnóstica para testar os conhecimentos e a dificuldade dos alunos nas áreas de português e matemática (Figura 3). De acordo com o resultado da avaliação, foi determinado o conteúdo que melhor atendesse às características de cada aluno. O conteúdo proposto possui características dinâmicas sobre a história de antigos piratas relacionando-o com as matérias de português e matemática.

Figura 3 – Primeira intervenção/ Caça Tesouro Inclusivo



Fonte: Os autores

Primeiramente, expôs-se alguns problemas relacionados aos conteúdos de português e matemática de forma descontraída com o tema "piratas". Para tanto, iniciou-se a aula apresentando algumas curiosidades sobre a verdadeira história dos piratas e depois foi aplicado uma atividade escrita para todos os alunos. Para o aluno C foi entregue uma folha já escrita em letra de imprensa maiúscula, a fim de auxiliá-lo, visto que, por suas dificuldades na escrita e compreensão das atividades não conseguia acompanhar os demais. Também foram fornecidas folhas iguais para os alunos N e M, já que, perdiam a concentração facilmente e não conseguiam acompanhar os demais alunos copiando as questões do quadro.

Na segunda atividade, realizou-se um caça ao tesouro abrangente, que envolveu jogos educativos relacionados às dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de observação. O evento apresentou inicialmente o "Mapa do Tesouro" e as "Cartas de Piratas", que deram instruções preliminares para começar a busca por pistas espalhadas nos

pontos estratégicos da escola. A turma foi dividida em dois grupos, cada grupo foi responsável pelo desbloqueio de 5 pistas, portanto, foram 10 pistas, cada uma valendo 50 pontos. Houve duas caixas espalhadas pela escola, cada caixa valendo 300 pontos, a primeira conteve a chave do tesouro e a outra uma caixa do tesouro. As pontuações foram utilizadas apenas como forma de organizar as atividades, não como forma de induzir a competição entre os alunos.

Cada grupo foi acompanhado por uma bolsista de ID para que realizassem as atividades de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. No final do exercício, as bolsistas de ID abordaram questões como bullying, integração, cooperação estudantil (união), comportamento, ajudar os outros a aprender e não fazer algo no lugar do outro.

A avaliação foi realizada de acordo com o desempenho dos alunos na intervenção, comparou-se os dados obtidos com os objetivos propostos no plano de intervenção inclusivo, e também foi levado em consideração as respostas dos alunos às atividades. Ao final da intervenção, as bolsistas admitiram ter alcançado os objetivos, pois todos forneceram relatos positivos e perceberam que todos os alunos conseguiram enfrentar os desafios da atividade prática fazendo divisões, contando, utilizando o raciocínio lógico, entre outros. Evidenciou-se que a proposta metodológica do DUA foi de extrema importância na obtenção desses resultados, pois perceberam que tanto os alunos acompanhados quanto os demais se desenvolveram melhor na segunda atividade.

É importante ressaltar que a turma em questão possuía três alunos acompanhados pelo subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/Apucarana-PR), sendo que um deles recebeu laudo de Deficiência Intelectual (DI) após a realização da primeira intervenção e os outros dois alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas ainda não possuíam laudos fechados.

Após ter recebido o laudo de DI, o aluno C foi transferido de turma, para uma classe especial, essa atitude foi tomada pela

coordenação acreditando que suas necessidades seriam melhores atendidas na outra classe. A bolsista de ID que o acompanhava continuou auxiliando-o mesmo na outra sala, já na segunda intervenção, em concordância com a bolsista de ID permaneceu-se auxiliando os alunos N e M no 4º ano. Solicitou-se a permissão da diretora e professora regente para que o aluno C pudesse realizar a intervenção junto com os demais colegas do 4º ano, visto que, as bolsistas notaram que tanto o aluno C quanto os demais alunos do 4º ano estavam sentindo necessidade de estudarem juntos.

Dessa forma, com a análise dos dados obtidos na primeira intervenção, ao decorrer do projeto, foi elaborado uma nova proposta de atividade a fim de que atendesse as especificidades de cada aluno, bem como, proporcionar a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e com dificuldades de aprendizagem, com base nos conceitos do DUA (Figura 4).

Figura 4 – Segunda intervenção/Atividades Lúdicas



Fonte: Os autores

Desse modo, delimitou-se como tema central da segunda proposta o ensino de gêneros textuais em Língua Portuguesa. Para tornar a aula mais dinâmica optou-se especificamente pelo gênero “Letra de Música”. Inicialmente as bolsistas de ID questionaram os alunos se eles gostavam da disciplina de Língua Portuguesa, como também, de escrever textos, em resposta a maioria dos alunos respondeu que não gostavam de nenhuma das opções. Em seguida propuseram uma nova pergunta “Vocês gostam de música?” e como resposta todos disseram que “sim”, para instigar ainda mais a participação dos alunos foi questionado o motivo de eles gostarem de música, alguns falaram que era divertido, outros porque era legal, entre outras respostas.

Após ouvir as contribuições dos alunos, realizou-se a seguinte indagação “E se nós disséssemos a vocês que é possível aprender Língua Portuguesa utilizando músicas?”, grande parte dos alunos ficou muito animado e passaram a dialogar entre si se era possível mesmo ou não. Continuou-se a atividade explicando que para produzir uma música é necessário escrever e manifestar essa escrita em forma de canto oral, sendo que para realizar todas essas etapas é necessário saber Língua Portuguesa.

Portanto, foi realizado uma exposição oral do conteúdo, abordando o que é o respectivo gênero “Letra de Música” e suas características. A fim de tornar o conteúdo mais significativo para os alunos, foi utilizado uma caixinha de som com as seguintes letras de músicas: 1) No Meu Coração Você Vai Sempre Estar (Tarzan-1999/ Ed Motta); 2) Ninguém Me Cala (Aladdin-2019/ Lara Suleiman); 3) Tragédia (MC Moreno). Para a escolha das músicas utilizou-se como critério o contexto social e educacional dos alunos, bem como sua faixa etária. As músicas foram utilizadas para exemplificar metáforas, poemas, rimas, críticas sociais e narrativas respectivamente.

Num segundo momento da atividade, a sala foi organizada em três grupos, para que cada grupo realizasse atividades distintas, mas com um mesmo conteúdo. A divisão dos grupos foi realizada de forma homogênea com o objetivo de ajudarem uns

aos outros. Optou-se por essa divisão para que os alunos acompanhados pelo subprojeto pudessem interagir mais com os demais, como também, trocaram experiências com os colegas.

Em seguida foi colocado a música “De Nada” (Moana-Disney) e solicitado que o primeiro grupo representasse em forma de desenho a letra da música. Para isso, foi entregue uma cartolina acomodada em cima de uma mesa, para que os alunos ficassem ao redor dela. Já o segundo grupo deveria interpretar a letra da música por meio de um pequeno teatro. Porém, eles surpreenderam dividindo o grupo em dois e realizando além do teatro, também, uma coreografia de dança referente a música proposta. Por fim, o terceiro grupo foi proposto a escrita de um poema utilizando os elementos principais contidos na canção, como por exemplo, as palavras sol, céu, fogo, etc.

A atividade se desenvolveu de forma dinâmica com a mediação das bolsistas que circulavam pelos grupos auxiliando as dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como, realizando observações em relação ao desenvolvimento dos alunos acompanhados pelo subprojeto. Ao encerramento da proposta, foi solicitado que cada grupo realizasse uma pequena apresentação aos demais.

Nessa proposta de intervenção avaliou-se o desempenho dos alunos através da intervenção, em relação aos objetivos propostos no plano de intervenção inclusivo, bem como, analisou-se a desenvoltura do trabalho colaborativo entre os grupos com ênfase a identificação de melhoras no processo educacional dos alunos acompanhados pelo subprojeto. Dessa forma, considerou-se que os objetivos propostos foram atingidos, bem como, que o trabalho colaborativo aliado ao Desenho Universal para Aprendizado (DUA) pode ser uma estratégia eficiente na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que todos os alunos conseguiram realizar as atividades, como também, avançaram em algum aspecto de sua aprendizagem, como por exemplo, os alunos conseguiram assimilar melhor os conteúdos em relação ao gênero

Letra de Música por essa metodologia do que comparado a exposição oral do conteúdo.

Além disso, constatou-se que a motivação e a participação nas atividades de intervenção foram maiores por meio dessa estratégia, já que por meio das observações realizadas em sala de aula em atividades tradicionais do cotidiano escolar, com foco na escrita e na exposição oral do conteúdo, percebeu-se uma falta de interesse e participação dos alunos, uma vez que essas atividades acabavam se tornando maçantes para os estudantes. Entretanto, na atividade da intervenção em questão, todos os alunos participaram ativamente auxiliando uns aos outros.

Algo curioso que as bolsistas notaram durante a realização das atividades, foi que, o terceiro grupo composto por alunos considerados “inteligentes” e os “melhores” da classe, responsáveis por escrever um pequeno poema utilizando rimas tiveram uma dificuldade considerável para utilizar a criatividade. Conclui-se que embora eles obtivessem as melhores notas nas provas da turma, não significa que o conteúdo estaria sendo aprendido, mas decorado, visto que, não conseguiram colocar em prática aquilo que aprenderam. Já os demais grupos que eram compostos pela maioria com alunos que possuíam dificuldades, o desenvolvimento foi relevante. Dessa forma, podemos ver que embora um aluno tenha dificuldade em determinada área do conhecimento, não significa que ele seja tachado como “ruim” por ser avaliado por provas teóricas, já que ele pode ter grande aptidão para outras áreas do conhecimento que não são aprofundadas na escola.

Importância do PIBID na vida acadêmica de alunos de licenciatura

Os estudantes ingressam nas universidades, as vezes recém formados no ensino médio, as vezes formados em magistério, ou até mesmo adultos buscando uma graduação, alguns escolheram o curso de forma aleatória, outros sonham com essa formação.

Ingressar na universidade acaba se tornando uma mistura de experiências e vivências, de diferentes tipos de pessoas, com diferentes objetivos. Mas o que todos buscam em comum é se tornar o mais capacitado possível em sua área de estudo. É dessa forma que o PIBID se encaixa, o projeto abrange estudantes do 1º e 2º ano de graduação, fornece a oportunidade do estudante ter o primeiro contato com uma escola com o olhar de um professor. O acadêmico tem a chance de vivenciar uma nova realidade, sair de sua zona de conforto e presenciar o trabalho de professores nas salas de aula.

Para ingressar no projeto, também é necessário passar por um processo de seleção, cujo objetivo é selecionar aqueles que melhor se encaixam nos requisitos, como por exemplo ter realizado cursos, participado de palestras, entre outros, além de uma carta apresentando os motivos pelo qual o aluno deseja ingressar no projeto. O projeto busca pessoas interessadas em aprender e desenvolver suas habilidades como um futuro professor. A partir do início do projeto os bolsistas de ID precisam pesquisar, observar, planejar e intervir na educação de estudantes de modo que afete o seu aprendizado para melhor. Muitas vezes os bolsistas perdem a motivação ao vivenciarem dificuldades que enfrentam em sala de aula. Porém as energias e forças para continuar são recarregadas e valem o esforço quando se deparam com os alunos, acompanhados, conseguindo ler e compreender o que foi lido, superando seus próprios desafios em resolver equações de matemática, entre outros. O aprendizado dos alunos acompanhados são grandes conquistas tanto para eles quanto para os bolsistas que conseguem ver o trabalho e esforço no aprendizado deles.

Como experiência pessoal, entramos no projeto sem saber o que esperar, sem saber qual era nossos objetivos na graduação, porém descobrimos nossos propósitos participando do PIBID. Os acadêmicos bolsistas que participam adquirem um grande amadurecimento e crescimento acadêmico, somando com a graduação colocam em prática as teorias ensinadas na universidade, observam o trabalho de professores experientes e

possuem a oportunidade de planejar melhores estratégias de ensino para estudantes com dificuldades de aprendizagem. O crescimento profissional que atingem durante o projeto é enriquecedor para se tornar melhores professores.

Ao nos depararmos com escolas fechadas, distanciamento social e um vírus assustador ao redor do mundo, percebemos como a vivência de acadêmicos em estágios e projetos fazem a diferença na formação acadêmica. Por consequência do Covid-19 acadêmicos de diversos cursos, principalmente de licenciatura se depararam sem o estágio presencial, sendo ele obrigatório ou remunerado já que as escolas foram fechadas, fazendo com que os estágios obrigatórios e projetos como o PIBID acontecesse de forma remota, trazendo um distanciamento entre o acadêmico e o aluno da educação básica.

No entanto, tivemos o privilégio de concluir o subprojeto de forma presencial, já que foi o último contato que tivemos com a sala de aula da educação básica, visto que, cursamos nosso 3º ano da graduação de pedagogia de forma remota, conseqüentemente o estágio obrigatório que seria realizado com estudantes do ensino fundamental I não aconteceu de forma presencial, impedindo que os acadêmicos vivenciassem a realidade em sala de aula e os desafios que os professores encontram.

Sendo assim, o PIBID se tornou ainda mais enriquecedor e importante para os acadêmicos que participaram entre os anos de 2018 até o início de 2020, pois nos forneceu experiências do contexto escolar de extrema importância para a formação profissional de um futuro educador.

Conclusão

Após a conclusão do subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/Apucarana-PR) realizado entre setembro de 2018 a janeiro de 2020, constatou-se que tanto os alunos acompanhados quanto os demais avançaram em seus aprendizados, por meio das

técnicas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que visa ensinar um mesmo conteúdo com diferentes estratégias lúdicas.

Os resultados obtidos mostraram, como por exemplo, que o aluno M que não conseguia ler no início do subprojeto e com o auxílio das bolsistas de ID junto com o trabalho da professora regente, aprendeu a ler e interpretar alguns tipos de textos, para além de realizar operações de adição e subtração com maior facilidade. Já a aluna N possuía dificuldades em resolver equações de matemática e compreender algumas regras gramaticais da língua portuguesa, mas com o subprojeto ela teve um grande avanço educacional aprendendo e superando suas dificuldades. Por fim, o aluno C que no decorrer do subprojeto recebeu o laudo de Deficiência Intelectual (DI), passou a ler algumas palavras utilizando as estratégias lúdicas para identificar as letras e palavras que antes não conhecia. Além disso, não apenas os alunos público-alvo foram beneficiados, mas, também, os demais estudantes, uma vez que, ao trabalhar com estratégias lúdicas como o DUA, os alunos se tornam motivados a participarem das atividades e, conseqüentemente, aprendem de forma mais eficaz.

Desse modo, é evidente que o subprojeto foi de suma importância tanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos público-alvo, quanto, também, para uma melhor formação dos futuros profissionais da educação, visto que, muitas das vezes os cursos de formação inicial de professores não abrangem de forma totalmente satisfatória as questões envolvendo o processo inclusivo, portanto, em muitos casos professores recém formados ao começarem exercer a profissão não sabem quais melhores estratégias utilizar para proporcionar uma educação de qualidade para todos.

A experiência vivida no subprojeto permitiu relacionar a teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada na sala de aula com os alunos, além de poder compartilhar as vivências com os demais universitários e discutir sobre práticas de ensino para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com maior eficiência. Desse modo, a educação é de extrema importância para

a evolução da sociedade, com isso, o aumento de projetos como o PIBID influenciará positivamente na melhoria de profissionais da educação e na qualidade de ensino.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.1988.**

Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao_Constituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Apresentação. 2018.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

CAST. Universal Design for Learning. 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/reading?7&loc=intro.xml_11969953>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018.** Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

COUREY, Susan Joan et al. **Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL).** 2012. Disponível em:

<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.5148&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

HUMMEL, Eromi Izabel; Desidério, Ricardo. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: perspectiva histórica e política**. In: HUMMEL, Eromi Izabel; Desidério, Ricardo. *Atividades Pedagógicas Inclusivas*. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática**. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NO ENSINO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Joselaine Aparecida Hass Iaros
Maria Ivete Basniak
Sani de Carvalho Rutz da Silva

Introdução

A educação inclusiva tem o objetivo de atender as necessidades e diferenças sem discriminação, com o intuito de promover o desenvolvimento de todos (CARVALHO, 2005). Portanto, atendimentos, apoios, acompanhamentos, e todas as condições imprescindíveis para que os alunos possam se desenvolver devem ser exercidas, estando a inclusão diretamente associada à equidade, que trata as pessoas de formas diferentes, levando em consideração o que elas precisam.

A Educação Especial compõe a educação inclusiva e procura atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar (BRASIL, 1996). Neste contexto, a deficiência intelectual é a que mais se destaca, pois possui maior número de alunos matriculados na rede regular de ensino segundo últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP (INEP, 2020. Segundo Santos (2012, p. 938), deficiência intelectual significa “[...] um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada essencialmente por um

comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas”. Ela tem impacto no “[...] raciocínio lógico, na capacidade de planejamento, na solução de problemas, no pensamento abstrato, na fluidez da aprendizagem, memorização” (SANTOS, 2012, p. 939).

Tais características da deficiência intelectual tornam o ensino de Números e Operações, cuja natureza é abstrata, um desafio às práticas pedagógicas inclusivas no contexto regular, pois eles são conteúdo obrigatório na Educação Básica no ensino da Matemática no Brasil (BRASIL, 2018).

Assim, no contexto de suas práticas pedagógicas, muitos professores “consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam os habilitou a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas” (CARVALHO, 2011, p. 89).

Dez anos depois da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), em 2018, “a falta de formação para trabalhar com alunos com deficiência dentro da escola ainda é um dado constantemente coletado e relatado por pesquisadores na formação inicial e na formação continuada” (MANZINI, 2018, p. 819).

Compreendemos a formação continuada como ferramenta conjunta à prática pedagógica, considerando a ação docente e o contexto escolar, ampliando o conhecimento da realidade vivenciada, levando em conta os desafios impostos pelas práticas pedagógicas inclusivas. Assim, intentamos por meio de uma formação oportunizada a professores das séries iniciais, promover oportunidades para que eles refletissem sobre como melhorar a educação inclusiva em suas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar dificuldades e potencialidades dos professores em exercer práticas pedagógicas inclusivas a alunos com deficiência intelectual em um contexto regular de ensino; e investigar a ferramenta *fórum*, utilizada em um curso de formação de professores, para verificar

sua efetividade para refletir sobre dificuldades no ensino para alunos com deficiência intelectual.

Principais políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil

A Constituição Federal Brasileira de 1988 tem como princípio “[...] promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 8). Nesse contexto, o artigo nº 205 define “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 17). O artigo nº 206 estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 17), e o artigo nº 208 pontua que a educação dos alunos com deficiências deve ocorrer preferencialmente no ensino regular.

Compondo a Educação inclusiva, encontra-se a Educação Especial, que centra suas atenções para atender as diferenças físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, dificuldades de aprendizagem e superdotados presentes no contexto escolar (BRASIL, 1996). O atendimento destas diferenças está pautado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, que estabelece um paradigma educacional baseado na “concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis que prosseguem em direção da equidade” (BRASIL, 2008, p. 5). Portanto, práticas pedagógicas, atendimentos, apoios, acompanhamentos, e todas as condições necessárias para que os alunos possam se desenvolver devem ser exercidas, implicando em uma educação de qualidade para todos.

Em 1990 entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, que enfatiza a proteção integral. Seus artigos nº 53 e nº 54 trazem a garantia de “igualdade e condições de acesso e permanência à educação” (BRASIL, 1990,

p. 21). Ainda de acordo com o ECA, “os pais e responsáveis têm por obrigação matricular seus filhos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 21). O ECA, portanto, solicita que os espaços escolares estejam preparados para acolher esses alunos; também atribui aos pais, além de matricular, a indispensabilidade de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos nesse espaço.

Seguindo a perspectiva histórica de documentos para a educação inclusiva, as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) têm fundamental representatividade na formulação das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Elas destacam a necessidade de oferecer igualdade de direitos e oportunidades a todos, e a necessidade de atenção especial às pessoas com necessidades especiais (UNESCO, 1990, p. 4).

Segundo a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva emerge como “[...] um consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças” (UNESCO, 1994, p. 3). A escola e suas práticas pedagógicas não podem se basear na ideia de que “um tamanho serve para todos” (UNESCO, 1994, p. 4). É preciso reconhecer as distintas dificuldades dos alunos e buscar responder a elas, surgindo uma demanda de como trabalhar a Educação Especial, em que é preciso valorizar as adaptações curriculares, novas estratégias de ensino, organização dos espaços que garantam a acessibilidade, qualificação dos professores e equipe escolar, provimento de recursos pedagógicos adaptados para atender as deficiências.

Em 1996, baseada no princípio constitucional democrático, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 representou avanço nas políticas públicas educacionais brasileiras, ao estabelecer que a educação é dever da família e do Estado, além de outros princípios. O primeiro deles é “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 9). Também estão inclusos todos os níveis de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio) e Ensino Superior; além das modalidades de ensino, compostas pela Educação Profissional, Educação para Jovens e Adultos e a Educação Especial (BRASIL, 1996).

A Educação Especial está presente em seu capítulo V, e é entendida por “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e deve ser oferecida desde a Educação Infantil (0 a 5 anos) (BRASIL, 1996, p. 39). A LDBEN nº 9394/96 preconiza que os sistemas de ensino devem “assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicas para atender às necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 27).

Seguindo a trajetória da educação inclusiva, em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEP), que sustenta que a Educação Especial perpassa todos os níveis de ensino, que compreendem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio), Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Logo, não deve ser vista como uma modalidade segregada, como está proposta na LDBEN nº 9394/96, mas como parte dos projetos político-pedagógicos das escolas regulares. Nela, o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve centrar-se nos “[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (FIGUEIRA, 2016, p. 6).

No ano de 2009 foi ratificada, no Brasil, por meio do Decreto nº 6.949, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, que tem o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” para as pessoas com deficiência, garantindo o “respeito pela sua inerente dignidade” (BRASIL, 2009, p. 17). Mendes Junior e Tosta (2012) apontam como positiva a distinção entre o AEE e a sala de aula regular, pois evita

inversão de papéis na hora da efetivação da prática pedagógica. Porém, não se deve ignorar a importância da cooperação entre eles no desenvolvimento do aluno com deficiência. Para tanto, a PNEEPI coloca que a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação” (BRASIL, 2008, p. 10) é uma importante estratégia.

Em 2015, a Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ampliou o acesso das pessoas com deficiência, ao estabelecer o direito e a luta pela acessibilidade nos locais públicos e sociais, afirmando que “os locais são deficientes e não as pessoas” (FIGUEIRA, 2016, p. 14). Além disso, relacionado ao trabalho docente, o artigo nº 28, em seu inciso X, cita “a adesão de práticas pedagógicas inclusivas, que serão aprimoradas através de formações docentes iniciais e continuadas” (BRASIL, 2015, p. 34).

Portanto, entende-se que a formação continuada em serviço apresenta-se como uma possibilidade para a superação das dificuldades dos professores no ensino a alunos com deficiência. De acordo com a legislação que orienta a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a formação continuada em serviço deve promover estudos para a sua compreensão, identificação dos impactos no contexto escolar, e buscar reconhecer as suas premissas no contexto da prática pedagógica, auxiliando os professores a atuarem com segurança.

Formação continuada em serviço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em um contexto regular de ensino

A inclusão dos alunos com deficiência no contexto regular de ensino é um direito assegurado na Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva é uma tarefa que deve ser compartilhada entre a gestão educacional (sistema), gestão escolar (equipe da escola), professores, e pais ou responsáveis pelos alunos. Ao professor cabe a atribuição de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, “por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente” (ROSA, 2017, p. 79). Segundo Mazzotta (2010), precisa haver subsídios que lhe permitam ao professor exercer papel ativo, pois não cabe apenas aplicar currículos e práticas pré-estabelecidas, mas ter propriedade para escolher as estratégias mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades de cada aluno.

No Brasil, a formação de professores para o atendimento dos alunos com deficiência definiu-se em 2001, a partir da aprovação da Resolução nº 02/2001 pelo Conselho Nacional de Educação, que reitera a LDBEN nº 9394/96 em seu artigo nº 59, apresentando dois tipos distintos de professores: os capacitados e os especializados. Segundo a legislação, os primeiros atendem alunos com necessidades especiais em classes comuns, com formação em nível médio ou superior; os segundos, ditos professores especializados, possuem formação complementar com pós-graduação posterior à licenciatura.

Contudo, há evidências que, no contexto da prática, a formação de professores ainda é uma barreira na construção da educação inclusiva, porque os professores “consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam os habilitou a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas” (CARVALHO, 2011, p. 89). Joslin (2012, p. 121), em sua pesquisa sobre a educação inclusiva, alerta que “um dos fatores bastante destacados pelas professoras como fato que dificultava a inclusão, era a falta de preparo e formação para trabalhar com os alunos com necessidades especiais na classe regular”.

Sobre o posicionamento dos professores sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, o estudo de Castro (2002) coloca

que esta insegurança é aceitável, se percebermos a inclusão como demanda recente e com contínuas adaptações no contexto escolar e na sociedade. Assim, para a educação inclusiva acontecer, é necessário “despertá-la, de maneira prática, para a reconfiguração de valores e de cultura na sociedade e nas instituições de ensino, que também se encontram em processo de organização para efetivá-la” (CASTRO, 2002, p.5).

Ao considerar a reflexão como um diferencial para atender as demandas da educação inclusiva, faz-se necessário que os cursos de formação continuada sejam estruturados em princípios teóricos, pressupostos metodológicos, e na prática pedagógica do professor, para que ele possa refletir baseado nesses aspectos.

É importante ressaltar que a reflexão como ferramenta na formação continuada deve estar pautada, além de princípios teóricos, na prática pedagógica. Segundo Macedo (2005), elas são duas faces de conhecimento, inseparáveis, complementares e fundamentais para proporcionar práticas pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Então, na busca dos princípios teóricos que respaldam a prática pedagógica inclusiva, visitamos as contribuições de Vygotsky no processo de ensino e de aprendizagem.

Princípios teóricos de Vygotsky sobre o processo de ensino e aprendizagem para práticas pedagógicas inclusivas

Vygotsky expõe, em sua obra, contribuições significativas ao processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento.

A aprendizagem exerce papel fundamental e representa um elemento socialmente constituído pela cultura e passível de transformações. Vygotsky pontua que aprendizagem é função cultural formada e reformada, de acordo com o movimento social em uma base histórica e cultural estimuladas pelo processo de ensino conduzido pela escola (MOLON, 2010). As funções relacionadas à aprendizagem, como a atenção, a memória, a

imaginação, o pensamento e a linguagem, são conceituadas por Vygotsky como funções superiores.

A linguagem, para Vigotski (2001), é um sistema simbólico de todos os seres humanos com a finalidade principal de comunicação para, posteriormente, ser utilizada como instrumento do pensamento. A trajetória do desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorrem por meios independentes até certo momento (quando o indivíduo inicia a fala). Após esse momento, eles se unem transformando o pensamento em verbal, que é mediado pelos significados dados à linguagem; e a linguagem em racional, compreendida por sua função simbólica e significados que apresenta (VIGOTSKI, 2001). Essa associação entre o pensamento e a linguagem advém da necessidade de troca entre os indivíduos, com destaque à interação no processo do desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2001, p. 24), “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

Dessa forma, a aprendizagem acontece com e pelo outro em um processo de mediação dos instrumentos, que compreendem os recursos concretos que podem ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem; signos, que são as representações mentais que substituem os objetos do mundo real, podendo ser qualquer forma, objeto ou fenômeno; e das experiências do outro, que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal. Ela é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com os indivíduos mais capazes” (VIGOTSKI, 2001, p. 112). Assim, a partir do olhar do outro e de estímulos, o indivíduo constrói seu próprio conhecimento sobre o mundo e assimila novas informações. Segundo Vigotski (2001) é pelo processo de internalização que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, estando estes conceitos presentes no desenvolvimento das

potencialidades do aluno com ou sem deficiência, desde que o meio ofereça os estímulos apropriados.

As concepções a respeito da deficiência intelectual alteram-se, no decorrer da história, por meio de inúmeros estudos e embates sociais. Segundo Januzzi (2004, p. 65), até a metade do século XIX, a deficiência intelectual era relativa à loucura e à alienação, denominada *deficiência mental*.

Atualmente são reconhecidas como referências válidas as definições da Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento – AAIDD, em que a “deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V - DSM V considera a “deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais (como raciocínio, planejamento e soluções de problemas e aprendizagem acadêmica, entre outros) quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, que resultam em fracasso em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social” (APA, 2014, p. 12).

A deficiência intelectual é a que possui maior número de alunos inseridos na rede regular de ensino, cerca de 65,31%, de acordo com a estatística de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018). Este dado justifica a necessidade de ampliar o conhecimento dos professores sobre essa deficiência, a fim de que possam ter subsídios para que suas práticas pedagógicas atendam aos princípios da educação inclusiva.

Oliveira (2008, p. 5) afirma que “a condição de deficiência intelectual não pode jamais predeterminar qual será o limite do desenvolvimento do aluno”. Portanto, o ambiente e as estratégias

de ensino no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, segundo Santos (2012), devem ser planejados de forma a proporcionar um espaço para trocas de experiências, em que o aluno possa reconhecer sua identidade e fortalecer sua relação interpessoal por meio do trabalho coletivo. Sua potencialidade cognitiva deve ser estimulada por meio de ações que permitam ao aluno verbalizar o que está sendo trabalhado, utilizando-se de relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas, descrição de imagens e o próprio brincar, amparando os alunos no seu desenvolvimento psicomotor e em sua autonomia.

No processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, é importante considerar o tempo para o desenvolvimento das propostas, os conteúdos curriculares e as próprias práticas pedagógicas para que sejam conduzidas por meio de atividades cotidianas à vida dos alunos, privilegiando a aquisição do conhecimento por meio do sentido, da construção e da mediação. A palavra *sentido* faz referência a utilizar, nas práticas pedagógicas, situações/exemplos que referenciem o contexto social e a vida cotidiana do aluno. “A mudança individual não ocorre desligada das condições sociais da vida, portanto a vida do homem em interação com o meio social é que determina a consciência do homem” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 28).

A postura do professor deve atender à afirmação de Vigotski¹ (2001, p. 35), de que “o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento agindo na zona de desenvolvimento proximal”, propondo práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a superação das dificuldades.

Portanto, é necessário que o professor identifique as características da sua turma, dos seus alunos (potencialidades e dificuldades), bem como conhecer as características das

¹ A diferença na grafia do nome do autor dá-se devido a manter a usada pelos autores que o referenciam.

deficiências que compõem o contexto regular. Então, sobre a deficiência intelectual, é importante o professor saber que “a memória natural das crianças com deficiência intelectual é muitas vezes acima da média, mas a memória mediada, isto é, aquela que é evocada a partir de elementos mediadores e que, portanto, amplia muitas vezes a memória natural, é quase zero” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1996, p. 228). Isso revela que “uma criança com deficiência intelectual pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança dita normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1996, p. 228). Desse modo, os autores afirmam que a deficiência intelectual não é apenas uma deficiência biológica, ela também está relacionada à privação cultural, porque os alunos não sabem utilizar a mediação em seu entorno, ficando sujeitos aos seus próprios esforços. Ainda para Vygotsky, Luria e Leontiev (1996), a diferença entre o aluno dito normal e o aluno com deficiência intelectual está na capacidade desigual de usar culturalmente a memória.

Portanto, não basta caracterizar os alunos com deficiência intelectual como aqueles que têm uma memória limitada: é necessário compreender e ajudá-los a ampliar a memória natural². No auxílio da ampliação da memória natural, Oliveira (1993) afirma que os dispositivos artificiais recebem destaque nas práticas pedagógicas inclusivas, pois ajudam a estimular os sentidos, coordenação motora, a relação com o espaço e a percepção das situações ao redor, podendo ampliar as memórias naturais e, por consequência, beneficiar a aprendizagem.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1996) reforçam a orientação de Oliveira (1993), de utilizar recursos concretos nas práticas pedagógicas inclusivas, entendidos como dispositivos artificiais,

² “Memória natural não mediada, assim como a percepção sensorial, é a mais elementar, mais visivelmente presente nas determinações inatas do organismo da espécie humana, surgindo como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os sujeitos” (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

para servirem de estímulo para à memória natural. Com isso, é possível auxiliar a construção dos conceitos abstratos, pois os recursos concretos são essenciais na construção das representações, das imagens mentais, no desenvolvimento da linguagem e na construção de conceitos.

Para Mainardes (2007), há várias formas de concretizar, na sala de aula, a diferenciação: por tarefas, por diferentes níveis de apoio e mediação, pelo uso de diferentes recursos didáticos, pela organização da sala de aula, pelo uso de diferentes textos e por livre escolha. Moss (1996 citado por MAINARDES, 2007, p. 7) afirma que a diferenciação de tarefas significa “oportunidade para todos, inclusão, diversidade, colaboração, variedade, soluções e otimismo”.

A partir da necessidade de estabelecer práticas pedagógicas inclusivas que auxiliem os alunos com deficiência intelectual a ampliarem sua memória natural e capacidade de abstração, desenvolvemos um curso na modalidade de Educação a Distância – EaD, cujo foco do curso foi a educação inclusiva, levando em consideração alunos com Deficiência Intelectual, cujo contexto e pressupostos metodológicos descrevemos a seguir.

Contexto e pressupostos metodológicos

O curso foi realizado na modalidade de Educação a Distância - EaD, e contemplou professores de turmas regulares com alunos com deficiência intelectual inclusos, nos anos iniciais da Educação Básica de um município do interior do Paraná e contou, também, com auxiliares de inclusão que atuavam junto a esses professores na sala de aula. O termo *auxiliares de inclusão* é utilizado pela Secretaria Municipal deste município para referir aos profissionais que atuam no atendimento específico aos alunos com deficiência, auxiliando o professor regente no contexto da sala de aula regular.

A parceria com a Prefeitura Municipal do município foi para a divulgação do curso aos professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino. Assim, os professores da Rede

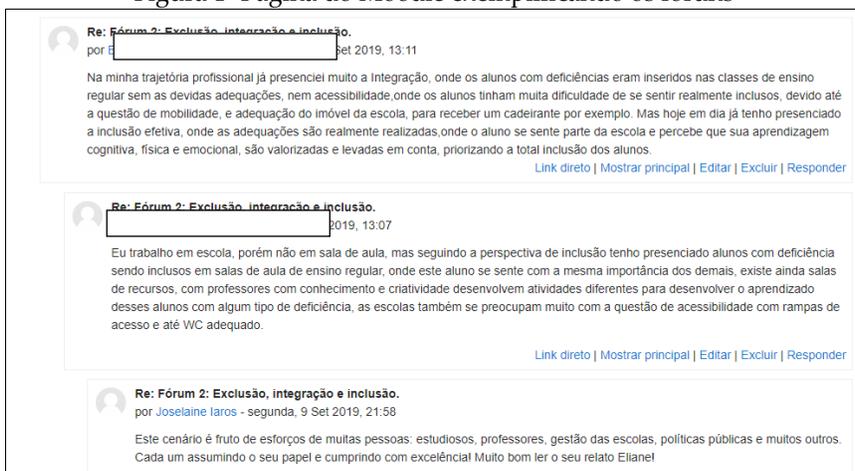
Municipal de Ensino da Prefeitura, receberam um convite por e-mail, com o link de um formulário online que, aqueles que desejassem participar do curso deveriam preencher. A partir desse formulário, o responsável pelo Moodle da Universidade Estadual do Paraná (plataforma utilizada no curso) cadastrou os professores que o preencheram na plataforma fornecendo-lhes um usuário e senha para acesso ao moodle e por conseguinte, ao curso, no qual foram incluídos na sequência pela pesquisadora.

O curso iniciou em setembro de 2019, com vinte e cinco (25) professores inscritos e encerrou-se no dia 28 de outubro de 2019, com apenas onze (11) professores concluintes, todos professores do Ensino Fundamental I, e que possuíam alunos com deficiência intelectual inclusos em suas turmas regulares.

O monitoramento do curso foi realizado diariamente de acordo com as respostas dadas a cada atividade lançada. Neste momento, também foram realizadas interações entre o pesquisador e os professores a fim impulsionar a reflexão sobre os princípios da educação inclusiva e as práticas pedagógicas.

A interação ocorreu a partir dos fóruns onde os questionamentos foram postados pela pesquisadora instigando as discussões conforme os assuntos de cada tópico do curso, sendo estas monitoradas e mediadas na própria plataforma (Figura 1).

Figura 1- Página do Moodle exemplificando os fóruns



Fonte: Moodle UNESPAR, 2020

A avaliação dos resultados, foi feita por meio de análises, sistematizadas de acordo com o Quadro 3, com os objetivos propostos na pesquisa e contrapondo os dados empíricos com a literatura.

O quadro 1 apresenta os tópicos e as formas de coleta e análise de dados desta pesquisa. Salientamos que os demais tópicos do curso foram excluídos do quadro por não terem relação direta com o objetivo desta pesquisa.

Quadro 1 - Encaminhamento metodológico do curso de formação continuada

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICOS – DA COLETA A ANÁLISE DE DADOS		
Tópico 1 - Formação de professores, desafios e benefícios da educação inclusiva e a importância da reflexão sobre a prática		
Subtópicos	Instrumentos de coleta	Dados analisados
4.1.1	Questionário aberto	Conhecer os cursistas.
4.1.2	Questionário aberto	Identificar os desafios da educação inclusiva na perspectiva dos professores cursistas.

4.1.3	Questionário aberto	Identificar os benefícios da educação inclusiva na perspectiva dos professores cursistas.
4.1.4	Fórum	Identificar a percepção dos cursistas sobre a importância da reflexão sobre a prática na construção da educação inclusiva.
Tópico 2 - Leis e políticas públicas brasileiras sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva		
Subtópicos	Instrumentos de coleta	Dados analisados
4.2.1	Tarefa	Reconhecer a partir da Declaração de Salamanca as premissas da inclusão e o papel da equipe gestora, professor, currículo e aluno para a construção da educação inclusiva que estão ativas no contexto da prática.
4.2.2	Fórum	Verificar a evolução do conceito de inclusão nas vivências dos professores cursistas.
4.2.3	Fórum	Comparar qual política brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva de maior impacto na prática pedagógica dos cursistas.
Tópico 3 - Deficiência Intelectual no ambiente escolar inclusivo		
Subtópicos	Instrumentos de coleta	Dados analisados
4.3.1	Fórum	Definir e conhecer quais os conceitos e as características da Deficiência Intelectual os professores observam em seus alunos.
4.3.2	Questionário	Comparar os ambientes de aprendizagem para o ensino inclusivos para alunos com deficiência intelectual apresentadas na teoria com as exercidas pelos professores cursistas nas práticas pedagógicas.
4.3.3	Questionário	Comparar as estratégias de ensino que potencializam o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual são reconhecidas na prática pedagógica inclusivas.
Tópico 4 - Os conceitos de Vygotsky e o processo reflexivo na prática pedagógica inclusiva		

Subtópicos	Instrumentos de coleta	Dados analisados
4.4.1	Fórum	Identificar os principais conceitos da obra de Vygotsky (sócio construtivismo, pensamento, linguagem, internalização e zona de desenvolvimento proximal) que estão presentes no contexto da prática.
4.4.2.1	Questionário	Identificar o nível de desenvolvimento da turma dos professores.
4.4.2.2	Questionário	Conhecer quais os principais fatores que interferem no nível de desenvolvimento dos alunos considerando o contexto incluso dos alunos com deficiência intelectual.
4.4.2.3	Questionário	Reconhecer como é o processo de associação entre teoria e prática dos professores.
4.4.2.4	Questionário	Saber se os professores cursistas reconhecem que precisam aprimorar suas práticas pedagógicas inclusivas. Em quê?

Fonte: Autora, 2020

O quadro 1 traz a estrutura do curso, que apresenta uma sequência estruturada dos princípios teóricos que permeiam as premissas da educação inclusiva, com a qual buscamos incentivar a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, a fim de atribuir significado prático a esta formação continuada em serviço.

As contribuições dos professores foram analisadas por meio da leitura de todas as suas postagens nos ambientes do curso, para categorizar suas respostas comuns a fim de compreender as implicações das estratégias utilizadas durante o curso para a reflexão e consequente execução de práticas pedagógicas inclusivas, as quais discutimos na seção que segue.

Resultados e análises

Dos professores participantes, cinquenta por cento (50%) são especializados no atendimento de alunos com deficiência, o que demonstra a preocupação dos docentes no ensino a pessoas com

deficiências no contexto da sala de aula, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos por meio da especialização com ênfase na Educação Especial.

Em relação aos desafios da educação inclusiva, os professores cursistas, cujos nomes ficam protegidos por sigilo e, para identificá-los, foram chamados de Cursista, seguido por um número, quando necessário, apontaram que o principal fator é a falta de preparação dos profissionais por meio da formação continuada em serviço para o ensino de alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Ainda foram citados: o grande número de alunos por turma; a falta de conscientização das famílias sobre as deficiências e suas necessidades, o que resulta em falta de apoio ao aluno e ao seu desenvolvimento; e a resistência de alguns professores em aceitar a inclusão, impedindo a realização de um trabalho em conjunto e/ou até mesmo contínuo com os alunos com deficiência.

Também foram apontados como desafios: a falta de tempo hábil para desenvolver as competências e habilidades propostas no currículo; a falta de recursos concretos e materiais adequados para realizar práticas pedagógicas inclusivas; a falta de acessibilidade; e atender todas as diferenças que compõem a heterogeneidade das turmas. Ainda elencaram como desafio a necessidade de desenvolver um trabalho em conjunto envolvendo a equipe pedagógica, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, e a professora regente no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Por fim, apresentaram o desafio de atender as expectativas das avaliações padronizadas, que não consideram as deficiências presentes em sala de aula, além da alta rotatividade dos professores dentro de um mesmo ano letivo, que não permite a execução de um trabalho contínuo no desenvolvimento do aluno.

As considerações dos professores em relação aos desafios da educação inclusiva revelam que nem todos podem ser superados apenas com o esforço dos professores e suas formações. Os desafios relacionados à acessibilidade, ao excessivo número de

alunos em sala de aula, às exigências das avaliações padronizadas e à assistência nas áreas da saúde e social dependem, também, dos esforços da gestão educacional (sistema).

Para estabelecer uma continuidade no trabalho dos alunos com deficiência, a gestão da escola necessita exercer sua contribuição, por exemplo, na organização do trabalho em equipe com espaço e tempo para a troca entre os profissionais sobre o desenvolvimento dos alunos. Faz-se necessário, ainda, organizar planos de desenvolvimento individual dos alunos, que tenham como ferramenta o registro, que possibilitarão o acompanhamento desses alunos. As dificuldades e potencialidades dos alunos são frequentemente evidenciadas apenas na verbalização dos professores em conversas informais, limitando o desenvolvimento dos alunos à subjetividade e disposição do professor. Além disso, ainda podem ficar no campo do esquecimento ou sufocadas pelos afazeres docentes.

Aos professores, cabe aprimorar suas estratégias de ensino, buscando superar os desafios relacionados ao tempo das práticas pedagógicas e à disponibilidade de recursos concretos que, muitas vezes, podem ser adaptados.

Considera-se, também que, com relação aos recursos concretos, a formação continuada em serviço pode trazer suas contribuições, seja ela desenvolvida por meio de cursos externos, ou até mesmo promovida entre os profissionais da escola, ao compartilharem práticas bem-sucedidas, ideias, entre outras. Esse processo formativo também pode auxiliar na superação dos desafios relacionados à resistência de alguns professores, principalmente pela interação promovida através dos fóruns.

Os professores cursistas apontaram dois (2) principais benefícios da educação inclusiva: oportunidade de construir uma escola mais igualitária, que procura atender à necessidade de todos os alunos; e que a educação inclusiva promove maiores discussões que envolvem o desenvolvimento dos alunos.

A educação inclusiva despertou, nos participantes, a aspiração de atender a todos os alunos com qualidade, e os

incentivou a buscarem formações de aperfeiçoamento de suas práticas. Os apontamentos dos professores sobre os benefícios estão acordados com a premissa da educação inclusiva.

Porém, ao contrapor quantitativamente os desafios versus os benefícios, conclui-se que Educação Especial na perspectiva inclusiva impõe maiores desafios que benefícios no contexto das práticas pedagógicas.

Ao tratar da importância da reflexão sobre a prática pedagógica na educação inclusiva, cinquenta por cento (50%) dos professores consideraram que é através dela que há oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas. Os participantes mencionaram que a reflexão permite que os professores se dispam de conceitos retrógrados que impedem a educação inclusiva de avançar, e que através da reflexão, é possível enaltecer o potencial dos alunos inclusos. Outros mencionam que ela possibilita trabalhar os erros e propor novas estratégias; diversificar o uso dos materiais, dos recursos concretos e das estratégias de ensino; e que através da reflexão é possível melhorar a qualidade na educação e o respeito às necessidades de todos os alunos.

Portanto, os professores cursistas reconhecem que o ato de refletir sobre as práticas pedagógicas pode contribuir para atender as necessidades de todos os alunos por meio da diversificação dos recursos concretos e pela forma de mediação.

Pelo fato de a inclusão apresentar uma crescente demanda de construção, é considerável rever os conceitos de Exclusão/Segregação e Integração que ainda podem exercer força no campo da prática, uma vez que são precedentes da inclusão. A Exclusão/Segregação é o que concerne o afastamento de pessoas consideradas fora do padrão de normalidade instituído pela sociedade, deixando-as afastadas do processo de desenvolvimento social e educacional nas instituições regulares de ensino (BRASIL, 2001). Integração relaciona-se à inserção dos alunos com deficiência nas turmas de ensino regular, sem as adequações necessárias; portanto, sem garantia da participação

ativa e igualitária no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

Por último, a inclusão é a inserção de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, dificuldades de aprendizagem, sociais, psicológicas e superdotados em turmas regulares de ensino, com a garantia das adequações necessárias, sejam de ordem arquitetônica, de ordem pedagógica, e outras que se fazem essenciais para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência (BRASIL, 2001).

As considerações dos professores cursistas sobre os conceitos de Exclusão/Segregação, Integração e Inclusão mostram que o conceito mais presente em seus contextos escolares é a inclusão. No entanto, os professores registraram algumas ressalvas sobre o processo inclusivo presenciado por eles.

Por vezes demora para acontecer mudanças nas instituições, cabendo a equipe gestora e pedagógica adaptar de início para atender o aluno com deficiência, principalmente no que diz respeito a deficiência visual e auditiva (Cursista 3).

A inclusão é na maioria das vezes excludente. Inclui os alunos com suas necessidades únicas dentro de sala lotada, cheia de obrigações e prazos. Mesmo que professora seja dedicada o papel das atividades especiais e significativas acaba ficando muitas vezes no meio das muitas obrigações (Cursista 14).

São necessárias novas práticas pedagógicas que alcancem as necessidades de cada aluno, novas formas de avaliação e um trabalho multiprofissional para garantir uma inclusão plena (Cursista 5).

Depende também das pessoas responsáveis por elas. Lutando por seus direitos e levando-as aos atendimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento (Cursista 7).

Porém, mesmo após tanto tempo, ainda observo, em muitas escolas, alunos colocados em lugares inapropriados dentro da sala, tentando participar de atividades que não foram pensadas na participação deles. Entretanto, em outras escolas já visualizamos a inclusão acontecendo, com alunos ativos em todos os espaços escolares, com atividades que incluem todos os alunos, respeitando as especificidades (Cursista 13).

Diante dos relatos dos professores, percebemos que o conceito de inclusão está avançando, mas se sabe que esse é um processo que demanda tempo, investimento, consciência e esforços dos vários agentes para sua real efetivação. Essa efetivação depende da disponibilização de profissionais qualificados, atendimento multiprofissional no desenvolvimento dos alunos com deficiência, de estruturas e recursos adequados para o trabalho em sala de aula, bem como, não menos importante, pensar a organização das atribuições e rotinas do professor, para que tenha condições para planejar e executar um trabalho de qualidade em sala de aula.

Contudo, as considerações dos professores revelam um campo otimista, que está avançando e necessita de perseverança.

O curso de formação continuada estudado também abordou a deficiência intelectual e os ambientes e as estratégias de ensino que potencializam a sua aprendizagem, buscando observar quais conhecimentos e formas técnico-metodológicas auxiliam na condução da prática pedagógica que atenda a todos os alunos.

Os professores descreveram as características da deficiência intelectual que observam como mais evidentes em seus alunos inclusos. As análises mostram que a característica que predominou nos alunos com deficiência intelectual é a necessidade de apoio constante para realizar as atividades propostas, mesmo as de cunho rotineiro e de autocuidado. Esta característica salienta o valor do profissional de apoio (auxiliares de inclusão) nas turmas regulares que têm alunos deficientes inclusos, como prevê a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, em seu artigo XIII, para garantir o suporte para o professor regular na realização do trabalho proposto (BRASIL, 2015).

As características mais evidenciadas foram a complexidade para compreender e obedecer a regras; dificuldades para resolver problemas, mesmo que de ordem simples e rotineira; dificuldade para compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários; e dificuldade nas relações sociais).

A característica menos apontada foi a dificuldade para organizar o conjunto de ideias para construir uma argumentação, o que alerta sobre a frequência da oferta de estratégias pedagógicas que direcionem os alunos a pensar e verbalizar sobre o que está sendo trabalhado, valorizando a linguagem.

Portanto, reforça-se o cuidado ao diagnosticar as peculiaridades dos alunos para, então, planejar e dirigir as práticas pedagógicas para que sejam, de fato, inclusivas.

As considerações apontam que os professores fazem valer, em suas estratégias pedagógicas, o trabalho coletivo e as interações sociais. Para Santos (2012), a importância dessas práticas está na oportunidade de o aluno se reconhecer como parte integrante da sala de aula. Assim, favorecem a sua autoestima e a afetividade, cabendo ao professor atuar como mediador nos grupos, a fim de suprir as limitações que eventualmente surgirem.

As estratégias de ensino que instigam os alunos a pensar e verbalizar sobre o que está sendo trabalhado são reconhecidas na prática pedagógica de onze (11) professores. Há relatos de uso de músicas, poemas, rodas de conversa e histórias para auxiliar na verbalização. Os professores também mencionaram o uso de estratégia de ensino com orientações claras e objetivas.

Sabemos que a educação inclusiva vem conquistando seu espaço no campo das discussões que envolvem a comunidade escolar. Porém, o grande desafio é fazê-la sair do campo do discurso dos professores para o campo da efetivação no interior das salas de aula, em práticas pedagógicas planejadas e com objetivos genuinamente inclusivos.

Ao revisitar a teoria dos conceitos que embasam as práticas pedagógicas, pela reflexão, pode-se identificar quais são os principais desafios, facilidades, e se é necessário e possível o aprimoramento da atuação docente para práticas pedagógicas, de fato, inclusivas.

Dos conceitos de linguagem, sócio-construtivismo, zona de desenvolvimento proximal, pensamento e internalização

identificados nas práticas pedagógicas dos professores cursistas, sessenta por cento (60%) dizem respeito às ações que dependem diretamente da forma de condução do professor em sua prática pedagógica, que são o sócio-construtivismo e a zona de desenvolvimento proximal. Dentro do contexto da sala de aula, tais ações podem ser beneficiadas pela proposta de atividades coletivas que levem em consideração o conhecimento prévio dos alunos.

Esse dado condiz com as análises já realizadas sobre estratégias que beneficiam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em que 100% dos professores afirmaram promover atividades coletivas em suas práticas pedagógicas. Isto pode significar que os professores estão relacionando os conceitos de Vygotsky à simples promoção de atividades coletivas, sem explorar todos os encargos de aprendizagem que esses conceitos trazem intrinsecamente.

Já os conceitos linguagem, pensamento e internalização são apontados em apenas vinte por cento (20%), dez por cento (10%) e dez por cento (10%), respectivamente. Estes conceitos estão diretamente relacionados à participação dos alunos nas atividades propostas que, embora sejam em um contexto coletivo, necessitam de olhar individualizado para a mediação na proporção correta para, então, desenvolverem seu pensamento, a linguagem e, enfim, a internalização.

Segundo os professores participantes, um dos principais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem é a falta de apoio dos pais, e que os alunos com deficiência intelectual têm muita falta às aulas. A falta de cooperação entre os professores, que muitas vezes não permite a continuação do trabalho já iniciado com os alunos, também foi indicada, além do fator da falta de reforço ou de maior tempo para as intervenções pedagógicas, pois colocam que os alunos com deficiência intelectual necessitam de mais tempo no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de incentivo às vivências de cunho cultural em outros contextos também foi considerada, e uma das menções como fatores de interferência no processo de ensino e aprendizagem e a

ausência de recursos concretos adequados para trabalhar na mediação desses alunos, e de um currículo adaptado. Também foi mencionada a falta de conhecimento dos professores sobre as deficiências e carga horária adequada para formação continuada em serviço, complementadas pela falta de comprometimento e maturidade dos alunos.

Os fatores colocados pelos professores cursistas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos, confirmam a fala de Joslin (2012, p. 29), que por “[...] a inclusão ser um processo altamente complexo [...] que coloca inúmeros desafios para a gestão educacional (sistema), gestão escolar (equipe da escola), professores, pais ou responsáveis pelos alunos”, todos devem se empenhar em busca de um objetivo maior, que é o desenvolvimento da criança.

Assim, identificam-se as responsabilidades da equipe pedagógica em intervir junto às famílias sobre o número excessivo de faltas à escola dos alunos com deficiência, bem como a organização do currículo e do tempo das práticas pedagógicas junto aos professores, para que possam atender as necessidades dos alunos. Ainda é pertinente que a organização desse currículo e o planejamento das práticas pedagógicas sejam partilhados a todos os que compõem o corpo docente, por meio de organização e registros específicos, de modo a promover a continuidade do trabalho iniciado.

A Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir com a organização da carga horária dos professores para participação em formações continuadas em serviço. Ressalta-se que as formações continuadas em serviço deveriam contemplar as realidades das salas de aulas, dificuldades dos professores, práticas pedagógicas desenvolvidas e respaldo teórico. Caberia, ainda, organizar o corpo docente na tentativa de diminuir a rotatividade dos profissionais nas escolas.

Aos pais/responsáveis, cabe buscar o atendimento multiprofissional, incluindo o setor da saúde, além da busca de esclarecimentos sobre como auxiliar no seu desenvolvimento, sendo

canal de comunicação entre os profissionais da saúde, profissionais de assistência social (se forem necessários) e da escola.

Ao sistema educacional estaria a incumbência de oferecer os profissionais da saúde, educação, assistência social, bem como os recursos para a execução de um trabalho com suporte aos alunos e para suas famílias.

O reconhecimento dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre eles, e a divisão de tarefas entre os agentes envolvidos ameniza as responsabilidades, que se concentram, em sua maioria, no professor. Desta forma, é possível facilitar o processo de ensino e aprendizagem, e permitir o alcance dos resultados de forma rápida e eficaz, em que o principal beneficiado é o aluno.

As considerações dos professores mostram que eles associam a teoria à prática, conforme sinalizam algumas respostas transcritas abaixo.

Os esclarecimentos e novos conhecimentos, acerca das deficiências, contribuem muito para novas reflexões e ações de investigação e intervenção, sendo uma busca constante de materiais e atividades que instiguem o aluno a pensar e a se interessar pelo aprender a aprender (Cursista 2).

A troca de experiências entre os colegas auxilia no processo de associar a teoria à prática (Cursista 3).

A experiência em sala de aula permite associar a teoria à prática (Cursista 4).

É necessário ampliar o conhecimento teórico (Cursista 6).

As afirmações dos professores evidenciam que a associação entre teoria e prática se beneficia de constantes discussões e estudos. Então, admite-se a pertinência de uma formação continuada em serviço que tenha como estratégias respaldo teórico, troca de experiências, considerações das realidades de sala de aula e valorização das práticas pedagógicas dos professores.

A partir do reconhecimento do nível de desenvolvimento da turma, dos fatores que interferem no processo de ensino e

aprendizagem, e da análise se o embasamento teórico do professor é favorável às demandas da sala de aula, outro fator que deve estar presente no processo reflexivo e pode ser considerado uma consequência das reflexões anteriores é se o professor precisa aprimorar a sua prática pedagógica.

As análises mostram que professores declaram a necessidade de aprimorar a sua prática pedagógica. Porém, mais importante que apontar a necessidade de aprimorar a prática pedagógica é identificar em que se pode aprimorar. Este é o indicativo que irá orientar a continuação do processo de ensino e aprendizagem a partir de novas estratégias, buscando o desenvolvimneto de todos os alunos, princípio da educação inclusiva.

Entre as afirmações, encontram-se o uso de atividades diferenciadas para atender as necessidades de todos os alunos, e a necessidade de usufruir de práticas pedagógicas lúdicas e que utilizam recursos concretos. Valer-se da estratégia que parte do simples para o complexo, buscando ampliar o conhecimento dos alunos também foi fator apontado, e a necessidade de realizar mais atividades coletivas. A necessidade de intensificar o diálogo com as famílias para maior compreensão das necessidades dos alunos foi exposta pelos Cursistas, e que elas devem acompanhar com mais regularidade os cursos de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Após o processo reflexivo e a identificação de diferentes estratégias que poderão aprimorar a prática pedagógica, cabe ao professor planejar formas de colocá-las em ação no contexto da sala de aula.

Colocando-as em prática, reinicia-se o processo reflexivo de constatar se essas estratégias auxiliaram no desenvolvimento da turma, se contribuíram para amenizar os impactos dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, se o respaldo teórico suporta a prática, e se necessitam e como pode ser o seu aprimoramento. Este é o fazer pedagógico do professor, um constante processo de ação e reflexão, reflexão e ação, buscando

atender as necessidades de todos os alunos através de um progressivo aperfeiçoamento para construir a educação inclusiva.

Nesse processo de ação-reflexão e reflexão-ação, pode ser beneficiário ao professor desenvolver o hábito de estruturar suas reflexões por meio do registro. Tais registros poderão ser uma forma de garantir que considerações importantes não sejam esquecidas, bem como poderão ser uma evidência do trabalho realizado e seus resultados.

Considerações finais

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma demanda educacional crescente e está em construção, e estimula o crescimento de pesquisas e formações para os professores, buscando que seus princípios sejam atendidos.

O curso de formação continuada em serviço para o ensino de Números e Operações a deficientes intelectuais no contexto regular identificou que as dificuldades recorrentes para o exercício das práticas pedagógicas inclusivas estão relacionadas a alguns fatores. Entre essas dificuldades, foram apontados o tempo para a execução de práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades presentes no contexto regular; a postura dos alunos, relacionadas ao comportamento e forma de responder às atividades propostas a partir dos recursos concretos; bem como a falta de recursos concretos disponíveis para todos os alunos; além da falta de recursos concretos e materiais adequados que atendam às diversas necessidades. Também foi apresentada a falta de conhecimento dos professores, seja para atender as demandas das deficiências, como para explorar os recursos concretos de forma adequada em suas práticas pedagógicas.

Como benefícios, as considerações apontaram que pensar em práticas pedagógicas inclusivas promove maiores discussões que envolvem o desenvolvimento dos alunos, e que os recursos concretos auxiliam na sua efetivação.

Ao analisar as principais dificuldades elencadas pelos professores durante a trajetória do curso, percebe-se que a formação continuada em serviço contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Uma vez que é viável, por meio dela, estabelecer estratégias formativas que viabilizem conhecimentos acerca das deficiências, dos recursos concretos existentes, essas demandas de formação podem valorizar a parceria entre professores e instituições da Educação Básica com o campo da pesquisa presente nas universidades.

Os fóruns permitiram que os professores expressassem suas impressões e experiências, e uma das vantagens que a ferramenta apresenta é a possibilidade de *interação* por meio dela. Assim, ao refletir sobre como a formação continuada em serviço pode constituir uma prática colaborativa para a superação de dificuldades no ensino de Números e Operações a alunos com deficiência intelectual em um contexto regular de ensino, que configurou o objetivo geral deste artigo, foi possível identificar dificuldades e potencialidades dos professores em exercer práticas pedagógicas inclusivas.

A ferramenta *fórum*, utilizada em um curso de formação de professores, permitiu verificar sua efetividade como prática colaborativa para superar dificuldades no ensino de Números e Operações para alunos com deficiência intelectual. Portanto, foi validada a hipótese delineada, de que promover oportunidades para que os professores colaborem para melhorar a educação inclusiva em suas práticas pedagógicas por meio da reflexão pode contribuir tanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas como para o conhecimento dos docentes.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Definition of intellectual disability**. Retirado de: <http://www.aamr.org>.

American Psychiatric Association – APA. (2014) **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM**. 5ª eds. Porto Alegre. Artmed.

ARAÚJO, J. L. **Uma Abordagem Sócio-Crítica da Modelagem Matemática: a perspectiva da educação matemática crítica**. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, 2009, p.55-68.

BOCK, A. M. B. FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Retirado de: https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/bock_psicologias-umaintroduc3a7c3a3o-p.pdf.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Retirado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- CARVALHO, R. **Removendo as barreiras da aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CASTRO, S. (2002). **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino.** Monografia (Conclusão de curso de Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.
- FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva: Teorias e práticas pedagógicas.** São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos), 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2020. Retirado de: <http://portal.inep.gov.br>.
- JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JOSLIN, M. **A política de inclusão em questão: Uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** (Dissertação). Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.
- MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, 2018, p. 810-824, dez. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas.** In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 79-87.

MENDES JUNIOR, E. TOSTA, E. **50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos.** Anais... ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 9. UCS, 2012.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAIS, I. Z. **Os materiais manipuláveis no ensino da matemática com ênfase na formação docentes.** Paraná: Programa de desenvolvimento educacional, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos.** Anais... IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial: Londrina, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares: **Ensino Fundamental. Ponta Grossa: SME, 2019.**

ROSA, F. M. C. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação.** 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2017.

Sánchez Huete, J. C. (2007). **O ensino da matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas.** Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, D.C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 4, 2012, p. 935-948.

SILVEIRA, J. A. **Material Dourado de Montessori: Trabalhando com os algoritmos de adição, subtração, multiplicação e divisão.** Ensino em Revista. 6. 1998, p. 47-63.

SOARES, S. A. G. Uma experiência com frações e régua de Cuisenaire na formação de professores dos anos iniciais.

UNIRIO. Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF, 1990. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

O CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA UMA PEDAGOGIA DO ESTÉTICO

Isaias Batista de Oliveira Júnior

Simone de Souza

Diego Raone Ferreira

Introdução

Compreendemos a formação docente como sendo um processo de autoformação profissional inicial ou continuada, desenvolvido durante a trajetória dos educadores, que leva em conta as distintas variáveis implicadas em sua construção ao direcionar o olhar do professor para uma trajetória constituída tanto individual como coletivamente e que se forja a partir de diferentes vivências imersas na pluralidade de contextos. Significa, também, a articulação entre a formação inicial e formação continuada, sendo aquela estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando associar às disciplinas a prática, e esta, realizada a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho propiciando aos docentes uma reflexão mais apurada sobre sua própria prática (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Sendo assim, entendemos a formação de professores como um processo cíclico e constante, que visa ao aperfeiçoamento de saberes multi e interdisciplinares, inerentes à prática docente, com vistas a assegurar um ensino de melhor qualidade ao educando e a reflexão crítica da prática do educador, por meio da pesquisa e da aproximação com múltiplas concepções que possibilitam a mudança.

Dentre as inúmeras estratégias metodológicas que podem ser aplicadas na formação de profissionais da educação é experiência estética propiciada pela narrativa dos conteúdos fílmicos, que poderá ser incorporada na formação e atuação dos profissionais da educação, como sujeitos espectadores e consumidores do cinema, proporcionando-lhes concretude ao seu trabalho (MIRANDA, 2008).

A ideia de incluir o cinema no processo de formação docente soa como uma atualização necessária diante das condições histórico-sociais da atual realidade, uma vez que, o cinema é “[...] uma instância cultural plena de significados e sentidos, e que os seus conteúdos e formas, desde que tratados de modo interpretativo e crítico, podem adquirir uma dimensão muito significativa [...]” (FRAGA, 2012, p. 18).

Ao fazermos uma busca sistemática em base de dados de revistas relacionadas ao cinema na formação de professores, encontramos 10 artigos de pesquisas no âmbito nacional que discutem as contribuições do cinema no processo de formação docente. Esse número se amplia consideravelmente quando direcionamos a pesquisa para outras áreas, como por exemplo, na medicina, onde o cinema é frequentemente discutido como uma estratégia metodológica para a formação e atuação profissional com enfoque na bioética dos profissionais da saúde. Com base nesses dados defendemos a necessidade de ampliar os estudos interdisciplinares, emergentes e atuais que problematizem o uso do cinema com vistas à formação e atuação do professor.

Portanto, essa pesquisa problematiza as possíveis conexões entre o cinema e a formação docente por meio da experiência estética propiciada pela narrativa dos conteúdos fílmicos. Buscando referendar esse objetivo a presente pesquisa será estruturada em cinco seções, sendo a primeira a presente introdução na qual tecemos uma breve discussão sobre a formação docente, o objetivo a ser alcançado, o problema e nossa hipótese. Num segundo momento realizaremos uma revisão bibliográfica acerca do cinema na re/produção de sentidos e sobre

a experiência estética ou pedagogia do olhar por ele propiciada no processo de formação docente onde buscamos respaldo em autores como Loureiro (2008), Aumont (2008), Coutinho (2008), Marcello; Fischer (2011), Fabris (2008) e Duarte; Alegria, (2008) cujos quais investigam a relação entre cinema e educação.

Na sequência apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho, analisamos e discutimos os resultados do mesmo apontando seus limites e contribuições para os processos educacionais. No último momento concluímos nosso artigo refletindo sobre os dados encontrados sugerindo que novos estudos devem ser realizados, tendo em vista os resultados encontrados.

O cinema e a experiência estética na re/produção de sentidos

O cinema, enquanto instituição globalizada que produz significados em seu entorno, representa um importante instrumento na consolidação da hegemonia cultural. Devido ao imenso avanço tecnológico que vivenciamos hoje, as possibilidades de se estudar a linguagem cinematográfica são muito maiores, como também são as possibilidades de se estudar por meio da linguagem do cinema de maneira mais ampla e com cada filme em particular.

Ao comporem uma determinada “[...] dinâmica de vida de homens e mulheres, os filmes também participam na formação de valores éticos e juízos de gosto e, nesse sentido, portam uma faceta educacional [...]” (LOUREIRO, 2008, p. 135). Dessa forma, trabalhos recentes têm insistido na capacidade de as imagens serem um veículo e até mesmo um local do pensamento educacional, sendo que uma das dimensões que não pode ser desconsiderada na pesquisa sobre cinema-educação seria aquela que se refere ao estado atento do pesquisador às indagações do nosso tempo (FABRIS, 2005, AUMONT, 2008; COUTINHO, 2008; MARCELLO; FISCHER, 2011).

Partindo dessas considerações, questionamo-nos: o que é cinema? Sobre essa indagação, Costa (2003, p. 28) traz à luz distintos conceitos: “[...] que é técnica, indústria, espetáculo, divertimento, cultura. Dependendo do ponto de vista do qual o consideramos. Nesse sentido, os filmes são produções em que a imagem em movimento, associada às diversas técnicas de filmagem e montagem, bem como ao processo de produção e ao elenco selecionado, criam um vasto sistema de significações. São textos culturais que permitem olhar e conhecer a sociedade em que vivemos, contribuindo para a produção de significados sociais. “Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam [...]” (FABRIS, 2008, p. 120-121).

Esses textos “[...] nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação”. Eles mexem com o inconsciente do telespectador emaranhando as fronteiras entre a realidade e a ficção (Fabris, 2005, p. 21). Ademais, “O contato com bons filmes altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas [...]” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 74).

Ao articularmos a ideia de uma formação docente que passa pela educação do olhar e pela educação ético-estética admitimos a teoria de que assistir a um filme é se entregar à experiência estética, ou seja, significa realizar um trabalho de superação das interpretações, da leitura das entrelinhas, da decifração do que não teria sido dito ou que poderia se dizer. Restringir-se apenas a “escolarizar” ou “didatizar” instrumentalmente o cinema é tratá-lo de forma empobrecedora, logo, a inserção na pesquisa não resultará em diferença substantiva alguma para a formação do sujeito (FISCHER, 2011; FRAGA, 2012). Mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois

estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social (LOUREIRO, 2008, p. 136).

Dessa forma, estamos trilhando um caminho de maior generosidade com as imagens, dispondo-nos a tudo o que o filme está nos oferecendo naquele momento, sem buscar nele exclusivamente uma “lição de vida” ou a hipotética descoberta de uma “verdade escondida”, de algo que a obra “quis” dizer verdadeiramente, livre do encargo de articular julgamentos valorativos e sem promover quaisquer expectativas acerca do que ela pode trazer à sensibilidade, aos universos imaginários e às práticas cotidianas dos seus fruidores – esse processo recebe o nome de experiência estética (FISCHER, 2011; GUIMARÃES, 2004).

A experiência estética é “[...] uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir [...]” (Pereira, 2011, p. 111), que não busca decifrar a essência da obra como se algo nela devesse ser revelado, mas se centra na capacidade de “[...] colocar em jogo uma relação experimental entre a significação dos objetos estéticos e a nossa experiência presente, ao permitir fazermos uma experiência com as experiências presentificadas pelos objetos [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 04),

Nessa perspectiva, o olhar estético propiciado por um filme, por exemplo, “[...] pode exercer uma certa capacidade de reflexão crítica [...]” (AUMONT, 2008, p. 22) e levar o sujeito “[...] a desenvolver uma compreensão pragmático-performativa do objeto que lhe é apresentado [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 03), capaz de transmitir ou, até mesmo, reelaborar o pensamento do expectador, o que denominamos de pedagogia do estético, pois, por meio das histórias projetadas pelo cinema é que somos interpelados a assumir nosso lugar no cenário, para que nos identifiquemos com algumas (pre)posições e dispensemos outras.

Para Fabris (2005), nesse momento há uma simbiose entre as narrativas de vida dos personagens e dos espectadores que passam a ocupar o mesmo tempo e o espaço representado na

obra. “Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se – é como se fosse à primeira vez, somos levados há um tempo inaugural, sempre no presente [...]” (FABRIS, 2005, p. 21). A experiência estética que a história propicia é análoga a uma viagem que nos possibilita visitar lugares, povos, culturas, línguas e costumes diferentes dos quais estamos acostumados a conviver. “Deslocamo-nos para o passado, presente e futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela [...]” (FABRIS, 2005, p. 21).

Através das lentes do cinema é possível estabelecer uma representação concreta, dinâmica, sensitiva e emotiva do mundo, por meio de histórias que possibilitem ao espectador assimilá-la com mais naturalidade. A continuidade, o ritmo e a sequência lógica são recursos empregados para gerar a obra que possibilitam transportar o espectador a outra dimensão, pelo menos durante a projeção.

A projeção fílmica é um convite a um voyeurismo que permite ao espectador transcender para um mundo paralelo, atribuindo valores ao que ele vê na tela, como um sujeito ativo no processo, portanto, “[...] sem o filme, com seu aparato técnico e o corpo de atores, não há espectador, da mesma forma em que não há filme sem um espectador que lhe confira significado [...]” (SILVA, 2012, p. 39).

A compreensão que os telespectadores fornecerão a transmissão das obras, “[...] está ligada a capacidade de deleitar-se ou tocar pelas experiências, ou seja, tem a ver com a capacidade humana de maravilhar-se ou repugnar-se frente a um gesto, a uma paisagem, som ou ato [...]” (SOARES, 2008, p. 25). As sensações representadas pelo “concordo” ou “discordo” acabam sendo gradativamente substituídas por respostas mais emotivas geradas pela imagem – “gosto” ou “não gosto” –, o que corresponde a “[...] momentos em que o homem exercitando suas capacidades sensíveis e inteligentes, se deixa tocar e frui entregando-se a uma experiência única [...]” (SOARES, 2008, p. 25)

de aceitação ou rejeição visceral e de impacto, sem influência direta do racional.

Em suma, a pedagogia do estético está atrelada ao aprendizado de outra forma de racionalidade: viver conscientes das ficções que criamos; aprender a tatear o vazio – “[...] não o vazio como ausência, desaparecimento, fim ou morte de algo, mas, ao contrário, como origem, como porvir, como um perpétuo não-ser-mais ao lado de um não-ser-ainda, um não-ser-isso ou um não-ser-eu ao lado de um ser-quase [...]” (PEREIRA, 2012, p. 193). Assim, habilitar-se-á os sujeitos para concebam conhecimentos não apenas a “[...] partir de e/ou sobre esquemas referenciais, mas a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade [...]” (PEREIRA, 2012, p. 183).

Percurso metodológico

Apresentamos daqui por diante um recorte de um trabalho que visava problematizar o conceito de família de professores da educação básica da rede pública de ensino empregando o cinema como estratégia formativa. Os dados que subsidiaram essa proposta foram coletados em um curso de formação ofertado em uma Universidade pública da região norte do Estado do Paraná, após ter sido aprovada pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos.

Chamamos a atenção do nosso leitor ao fato de que embora o tema central do curso de formação girasse em torno de famílias não convencionais, neste momento não iremos aprofundar nossas discussões sobre essa temática, mas, sim as contribuições da experiência estética ou pedagogia do estético propiciada pelo cinema num processo de formação docente sejam quaisquer que forem os temas a serem abordados.

O referido curso envolveu 15 professoras da educação básica que foram convidadas a participar do processo de formação,

desde que atendessem aos seguintes requisitos: exercer o magistério na educação básica, ter disponibilidade de participação aos sábados, interesse e comprometimento em participar de todo o processo e ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O grupo amostral selecionado tinha uma média de idade de 23 anos, exerciam o magistério há aproximadamente dois anos e meio; sendo que oito atuavam na educação infantil e sete nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após a seleção das participantes delineamos o processo interventivo baseado na transmissão de oito obras cinematográficas, projetadas ao longo de oito encontros semanais, quais sejam: *Baby Love – Comme les autres* (2008); *Bella* (2006); *De coração partido – Like dandelion dust* (2009); *Os garotos estão de volta – The boys are back* (2009); *Pelos olhos de Maisie – What Maisie knew* (2012); *Um dia desses – Any Day Now* (2012); *Uma lição de amor – I am Sam* (2012) e *A razão do meu afeto – The object of my affection* (2008), cujas quais, foram selecionadas dentre uma coletânea de 38 obras fílmicas, por sua centralidade girar em torno da temática inicial – família – bem como pela duração dados filmes. Nesse caso, entendemos que películas que ultrapassassem cento e quarenta minutos eram consideradas extensas, devido ao tempo previsto para cada encontro ser de até cento e oitenta minutos.

Seguido as projeções dos filmes realizávamos problematizações das narrativas com perguntas que levavam as professoras a expressarem seus sentimentos e emoções quanto aos personagens e ao papel da escola no acolhimento dos personagens retratados no filme. Posteriormente eram propostas situações problemas, comuns ao cotidiano escolar a serem resolvidas em grupo, como por exemplo: reuniões e eventos escolares, diversidade familiar, estratégias de enfrentamento, etc.

Para coleta de dados foi elaborado um conjunto de instrumentos, tais como: questionário sociodemográfico; evocação de palavras; questionário baseado na escala Likert; e Genograma Familiar. Associados a estes instrumentos incluímos em nossa

investigação o questionário de avaliação pessoal da intervenção e o diário de campo.

As discussões que subsidiarão esse artigo são resultantes da aplicação de três instrumentos destinados especificamente para identificar o cinema como uma ferramenta potencial a ser empregada na formação docente: questionário baseado na escala Likert, questionário de avaliação pessoal da intervenção e diário de campo. O primeiro deles foi aplicado em dois momentos da pesquisa, no primeiro e no último encontro, os quais denominamos de pré- e pós-teste, com o objetivo de avaliar, estatisticamente, os níveis de significância, de uma assertiva, que se refere ao cinema enquanto estratégia de formação docente.

O método baseado na escala Likert tem como pressuposto a estipulação de cinco categorias de resposta (pontos), partindo de conceitos como “aprovo fortemente” até “desaprovo fortemente”, por exemplo. Embora o uso de escalas com outros níveis, diferente de cinco, seja possível, não podemos atribuir ao instrumento o conceito de escala Likert, mas sim do tipo Likert, mesmo que continuem a representar uma escala de classificação (DALMORO; KELMARA, 2013).

Dessa forma, em nosso estudo, empregamos um questionário do tipo Likert, onde a participante deveria assinalar uma alternativa, partindo do nível “concordo”, “discordo” e “não discordo e nem concordo” – a utilização do ponto neutro é defendida por Dalmoro e Kelmara (2013) por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião. Sendo assim, adotamos o ponto de neutralidade por acreditarmos ser possível que a respondente não tenha uma opinião ou experiência no tocante aos conteúdos das frases e que essa resposta seja a mais indicada. Portanto, fizemos uso do termo “neutralidade” como sinônimo do nível intermediário de avaliação, caracterizado como “nem discordo nem concordo”.

Para a análise dos resultados usamos o software SPSS, versão 14.0, com o intuito de apresentar as frequências dos níveis de concordância ou discordância dos itens investigados, além disto,

verificar, por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon, se há diferença significativa entre as duas situações estudadas: pré-intervenção e pós-intervenção, considerando o nível de significância de 5%. O uso de teste não paramétrico foi necessário pelo fato dos itens estudados apresentarem escala Likert com 03 pontos (escala ordinal) e pela amostra estudada ser pequena, não satisfazendo as exigências para a aplicação do teste t-Student (SIEGEL, 1956).

O questionário de avaliação da intervenção, por sua vez, foi aplicado após o programa de formação, com o propósito de averiguar a eficiência das estratégias adotadas ao longo da pesquisa, mediante a análise dos relatos das participantes do estudo. Esse instrumento foi composto por 07 (sete) questões abertas, defendidas por Skalink Júnior (2011) e Boni e Quaresma (2005) como sendo aquelas que atendem, principalmente, as finalidades exploratórias, que trazem elementos para o detalhamento de questões e formulações mais precisas relacionadas ao conceito que se pretende investigar.

Assim, o pesquisador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o assunto sugerido. Nesse sentido, os filmes foram empregados como recursos para desencadear as respostas dos indivíduos, ligados ao foco do pesquisador. Para Skalink Júnior (2011, p. 193) “[...] o emprego da técnica projetiva, pode ser muito útil para conseguir dados complementares sobre um indivíduo ou grupo [...]”, portanto, recorreremos a este instrumento no momento posterior a intervenção.

A terceira ferramenta, empregada ao longo do processo de intervenção, corresponde ao registro de campo, que consistiu na observação de atitudes comportamentais, gestuais, expressivas e das falas, realizada pelo pesquisador e auxiliar de pesquisa no decorrer de todo o programa de formação de professores.

Para os dois últimos instrumentos pautamos nossas discussões na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), com o objetivo de avaliar o discurso de quem fala e de onde fala, obtidas por meio da captação de falas espontâneas das

participantes da pesquisa, por ser uma representação livre daquilo que essas pessoas vivenciam, sentem e pensam sobre o cinema na formação docente mediante a aplicação dos respectivos instrumentos de coletas dedados.

Em busca de cumprir ao objetivo proposto neste artigo, na sequência analisamos e discutimos os resultados obtidos mediante a aplicação dos respectivos instrumentos investigativos.

Resultados e discussões

No questionário baseado na Escala Likert, composto ao todo por 23 questões referentes ao tema da pesquisa, inserimos uma frase afirmativa que avaliava as percepções das educadoras sobre a experiência estética propiciada pelo cinema, em sua formação docente. Nesse sentido, a indagação: “O cinema pode ser uma estratégia metodológica utilizada na formação docente” foi aplicada no pré- e pós-teste, sendo que apresentamos os resultados elencados no quadro 1:

Quadro 1 – Cinema, experiência estética e formação docente
CINEMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

	Pré-teste						Pós-teste					
	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
O cinema pode ser uma estratégia metodológica utilizada na formação docente.	0	0,0	2	13,3	13	86,7	0	0,0	1	6,7	14	93,3
P-valor teste de Wilcoxon: 0,317												

Fonte: autores

Utilizando o P-valor teste de Wilcoxon $> 0,05$, não foi possível detectar diferença estatística entre as situações de pré e pós-intervenção por meio desse teste. Isto se deve ao fato de que, inicialmente, 13 participantes concordavam com a afirmativa e após o processo de intervenção, 14 delas passaram a concordar, sendo, portanto, um valor pouco perceptível para o teste escolhido.

O índice de concordância com essa prerrogativa se manteve no período pré- e pós-intervenção e isto se deve a visão positiva das educadoras, mantidas ao longo do processo de formação, de que o cinema contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito, transpondo o desenvolvimento de competências e habilidades versadas apenas na lógica, mas sustentadas na sensibilização.

A percepção por elas demonstrada tem a ver com o que Soares (2008, p. 33) defende como a capacidade do cinema de “[...] abordar questões que digam respeito também às capacidades de percepção e sensibilidade, imprescindíveis na capacitação para ler e sentir a realidade [...]”. Essa educação é o que Soares (2008) chama de educação estética e Marcello e Fischer (2011) de pedagogia do olhar. Seja qual for o conceito empregado, é sabido que ela nos permite pensar o presente com vistas a uma ação futura, a partir de um artefato cotidiano – o cinema.

Detectamos dois pontos nevrálgicos na aplicação desse instrumento quando recorrermos a Dalmoro e Kelmara (2013) ao apontarem que o emprego de um questionário, nesse modelo, com três itens (concordo, não concordo e nem concordo e discordo), é indicado para pesquisas em que se busca diminuir o número total de opções a serem analisadas. Porém, o número reduzido de opções de escolha encolhe o teste, ao mesmo tempo em que diminui sua eficiência para pequenas quantidades de respondentes, como é o nosso caso. Sendo assim, uma escala de três pontos não fornece uma boa discriminação das respostas, o que limita o método de análise dos dados. Esse fator pode ter sido um interveniente no resultado de nossa pesquisa, já que pelo fato da amostra estudada ser reduzida não conseguimos aplicar a

análise estatística do teste *t-Student* e tivemos poucas variações nas análises estatísticas empregando o teste de *Wilcoxon*.

Sendo assim, indicamos para estudos futuros, que a escala de três pontos seja preterida em relação às escalas de cinco e sete pontos, caso o grupo amostral seja pequeno ou que se apliquem outros instrumentos na coleta de dados, que possibilitem a detecção de pequenas variâncias estatísticas.

O segundo ponto é que o número reduzido de assertivas sobre o cinema enquanto estratégia de formação docente limitou a categorização das percepções das professoras, uma vez que a escolha do número de itens na escala, bem como o número de questões da categoria, pode ter impactado também nos testes estatísticos realizados nas análises dos dados.

Se a estatística não sofreu influências de pequenos resultados, devido à percepção positiva das professoras acerca do cinema em sua formação, a aplicação de um questionário aberto nos permitiu analisar, com maior fidedignidade, essa percepção.

Pensar na inclusão de questionamentos como: “em sua opinião, quais foram às contribuições para a sua formação docente que a intervenção por meio dos filmes lhe proporcionou?”, “a maneira como os encontros foram conduzidos foi satisfatório? Por quê?” e “que estratégias você sugeriria para aprimorar o processo de intervenção através dos filmes?”.

Essas questões nortearão nossas discussões, sendo que os próprios questionamentos constituirão duas categorias de análise, das quais extraímos os conteúdos mais relevantes para este momento, sendo elas: percepções quanto à formação docente por meio dos filmes e a visão generalizada quanto às estratégias do Programa de Formação.

Ressaltamos que serão transcritos fragmentos dos relatos das professoras, as quais nomearemos de P, como forma de ilustrar as categorias formadas a partir deles. Tendo em vista a extensão e o conteúdo dos mesmos, alguns serão condensados ou suprimidos, de modo a não prolongar nosso processo dissertativo, bem como

não expor nossas participantes, que, por vezes, relataram trajetórias pessoais.

Ao indagar as professoras sobre as contribuições que o cinema propiciou para sua formação, bem como os pontos fortes e frágeis da intervenção, foram apontados mais prós do que contras, que variaram desde a mudança de conceitos, a ressignificação de valores pessoais, até o fornecimento de subsídios para atuação profissional.

Em um primeiro momento, chamou-nos atenção o relato de que as narrativas fílmicas provocaram o amadurecimento do exercício docente, diante de situações de inclusão dos personagens dos filmes nas práticas escolares, com vistas à promoção da cultura do respeito e da compreensão:

Para mim as intervenções por meio dos filmes foram valiosas, pois me ajudaram a lidar com tais situações com um olhar diferente na escola onde trabalho. (P1).

Me proporcionou rever alguns conceitos a respeito da vida escolar da comunidade onde estou inserida. (P5).

Me possibilitou um novo olhar aos meus alunos, reconhecer primeiramente o meio social em que ele se coloca [...] (P6).

[...] pude pensar sobre algumas questões que passam despercebidas no cotidiano da escola. (P8).

Os filmes nos fazem relacionar o que vemos muito no cotidiano, nesse mundo contemporâneo e que muitas vezes não damos atenção. Tiramos daí uma boa forma de lidar com essas situações e respeitá-las.(P11).

[...] a maior contribuição do curso com relação a minha formação docente foram às maneiras que precisamos buscar atualmente para lidar e conversar com pais e alunos em sala de aula [...], tendo em vista a transmissão do respeito e compreensão. (P12)

Quando questionadas acerca de quais foram os aspectos positivos em se empregar o cinema nessa intervenção, as educadoras apontaram como ponto forte a aproximação com

situações similares do cotidiano, que lhes possibilitou refletir sobre sua prática docente:

[...] é um instrumento de grande valia, pois, podemos vivenciar histórias que, por vezes, nos pareciam distante ou até que não existissem. (P3).

[...] exemplos marcantes, que servem de base para situações do dia a dia. (P7).

[...] proporcionou olhar de uma maneira diferente a realidade que nos cerca. [...] podemos olhar com olhos de quem está vivenciando. (P8).

Os filmes contextualizaram as discussões, ao apresentar na ficção os exemplos que vivenciamos no dia a dia, a partir das discussões (P13).

Por fim, a afirmativa de que a experiência estética propiciou mudanças para além do exercício profissional, incidindo na esfera pessoal, foi outro fator apontado como reflexo da educação estética mediada pelo cinema:

Acredito que foi importante para meu próprio crescimento pessoal. (P2).

Só posso dizer que vou levar essa experiência para a vida toda. (P5).

[...] tivemos a oportunidade de por meio dos filmes de rever nossos conceitos (P8).

Parte desses apontamentos estão atrelados a própria sensibilização que o cinema propiciou, no que se refere à diversas configurações familiares, considerada, pelas participantes, um ponto forte do processo de formação:

Foram impregnados de emoção e possibilitaram que todos nos conhecêssemos melhor. Também possibilitou enxergarmos a família sobre outros olhares. (P7).

Os encontros foram maravilhosos, pudemos compartilhar ideias, sonhos, sentimentos, me fez ampliar meus horizontes e conviver melhor com o próximo. (P9).

[...] o cinema [...] é uma ferramenta capaz de estimular a emoção das pessoas e causar reflexões através de suas obras. (P10).

[...] com o filme, a história nos toca profundamente. É uma forma de entender certos conceitos. (P13).

O encontro entre o sujeito e o objeto em tela propaga algo que ainda não existia, pois resulta em um novo efeito, “[...] um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a experiência estética [...]” (PEREIRA, 2012, p. 187).

Problematizar as situações narradas e simular o encontro com situações semelhantes, definido por Fischer (2011) como uma prática cultural – assistir a filmes e pensar sobre eles –, é um fator que solidifica a experiência estética, como relata Duarte e Alegria (2008, p. 75), pois coloca “[...] o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras [...]”.

Portanto, a projeção fílmica, as problematizações em torno das narrativas e a simulação de situações do cotidiano escolar, envolvendo casos semelhantes às trajetórias cinematográficas, foram fatores de extrema valia para a pedagogia do olhar. Conforme relatos, essas metodologias possibilitaram as educadoras pensarem “[...] através do cinema, pela profusão de suas imagens, e de seus signos [...]” (VASCONCELLOS, 2008, p. 156), sobre seus dilemas pessoais e profissionais.

O desgostar das narrativas fílmicas, registrado no diário de campo, quando as participantes discordavam do comportamento dos personagens ou do desfecho das histórias, também é um reflexo do olhar estético e faz parte do re/des/encontro do sujeito com a obra. No entanto, cotidianamente, deparamo-nos com desfechos infelizes e com desarranjos em histórias reais, afinal, como afirma Modro (2006), os filmes são apenas uma

representação do real, transposta pelo ponto de vista daqueles que o idealizam.

Até mesmo as obras que se propõem a realizar um resgate histórico fiel guardam em si uma visão segmentada. “Assim, os filmes são uma base representativa para poder ser analisada a realidade, e nunca devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e acontecimentos, por mais verossímeis que sejam [...]” (MODRO, 2006, p. 12).

Mesmo considerando a eficácia do projeto, algumas sugestões de aprimoramento foram feitas ao seu término, como complemento para intervenções futuras, dentre elas a transposição do projeto para os intramuros escolares bem como para outras licenciaturas foi uma sugestão dada pelas participantes, como uma forma de capacitar um maior número de educadores:

Acredito que esse projeto deveria ser levado até as escolas. (P2).

[...] como sugestão deveríamos fazer intervenções nas escolas. (P8).

Projeto nas escolas, até mesmo nas universidades. (P11).

A extensão do projeto foi outro ponto sugerido pelas participantes, não pela insuficiência dos encontros realizados ou dos conteúdos programados, mas pela motivação que sentiram durante o tempo em que participaram da pesquisa e pela sinergia que desenvolveram umas com as outras, pois, conforme relatou uma professora,

[...] tivemos a oportunidade de conhecer melhor nosso próximo, de nos inspirar, nos identificar e nos admirar. (P4).

Sendo assim, a indicação de uma maior duração do curso foi detectada como algo positivo, pois nos leva a crer que a intervenção por meio do cinema impactou suas percepções de modo a deixá-las saudosas do período em que conviveram umas com as outras e com o pesquisador:

[...] gostaria que fosse por um tempo maior. Adorei! (P6).

Que fossem mais dias de curso. Amei o curso... muito obrigada, professor, agora sim entendi a base de uma família.(P8).

Deviam ter mais encontros [...] (P10).

[...] fico triste pois nossas manhãs de sábado não serão as mesmas. (P14).

[...] fico triste também porque acabou (P15).

Esse sentimento de “querer mais”, manifesto por meio da sugestão de extensão do projeto, é resultante da emoção, que lhes facilitou o caminho para raciocínios lógicos, provocada pelas imagens, externas ou internas as obras fílmicas.

Blasco et al. (2005) defendem que essa emoção é uma forte aliada da sensibilização estética. Isto não quer dizer que o raciocínio seja indispensável para a construção dos conceitos no aprendizado, apenas corrobora que é necessário passar antes pelas emoções, quando pretendemos aproximar o indivíduo de determinados significados qualquer que seja o tema a ser privilegiado no processo interventivo.

Conclusão

O panorama ofertado pelos resultados do questionário baseado na *Escala Likert*, no pré- e pós-teste, no que se refere ao questionamento sobre o cinema como uma estratégia metodológica na formação de professores, não pode ser considerado um dado irrelevante, mesmo diante da ausência de significância estatística, visto que, os dados por si só já apontam a visão unívoca das educadoras ao perceberem no cinema uma potente ferramenta no processo de formação docente.

Se, por um lado, a estatística se manteve constante no momento inicial e final do estudo, por outro, os relatos obtidos após o programa de intervenção, mediante a aplicação do questionário de questões abertas, bem como pelos dados

coletados em registro de campo, habilitam-nos a afirmar que o cinema como estratégia na formação de professores fora eficiente para promover a pedagogia do estético.

No que tange às percepções quanto à formação docente por meio dos filmes, percebemos que o amadurecimento profissional foi apontado como um dos efeitos de se empregar o cinema, como instrumento de formação por meio da sensibilização. Situações antes desconhecidas, mas que são retratadas em obras fílmicas permitiram às educadoras a aproximação com situações similares do cotidiano escolar. Consideramos esse fator como um aspecto promotor da educação estética, possibilitado pelas narrativas fílmicas – o que era o objetivo inicial da pesquisa.

Nosso anseio é de que esse estudo possa servir de esteio para outras investigações científicas, portanto, sugerimos que o cinema enquanto ferramenta formativa pode ser estendida a temas para além do caso em tela, como por exemplo: educação ambiental, diversidade, sexualidade, inclusão, etc., pois, concluímos que o cinema demonstrou ser uma potente ferramenta a ser utilizada na formação docente, visto que, os resultados latentes, propiciados pelos aspectos educativos da linguagem cinematográfica, colocou aos sujeitos da pesquisa situações que lhes possibilitaram desenvolver uma compreensão pragmático-performativa dos objetos que lhes foram apresentados que, muitas vezes, se re/des/encontram com suas próprias narrativas de vida, conseqüentemente o cinema emprestou ao educador sua força comunicativa, pois, ao exprimir realidades próximas a trajetórias, sentimentos e emoções do cotidiano, que com palavras não poderiam ser expressas, provocam o amadurecimento pessoal e profissional.

Referências

AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma educação estética: um enfoque na formação universitária de professores.** 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

AUMONT, Jacques. Pode um Filme Ser um Ato de Teoria? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2008,

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloisa Araújo Pinheiro. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. rev. atual, Lisboa: Edições 70, 2010.

BLASCO, Pablo González et al. Cinema para o Estudante de Medicina: um Recurso Afetivo/Efetivo na Educação Humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 119-128, maio/ago. 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, p. 68-80, jan.-jul. 2005.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Tradução Nilson Moulin Louzada, Revisão Sheila Schvatzman. 3. ed. São Paulo: Globo. 2003.

COUTINHO, Laura Maria. Apresentação da série: Cinema e educação: um espaço em aberto. In: BRASIL. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. **Cinema e educação: um espaço em aberto**. Salto para o Futuro. Brasília, DF: MEC. Ano XIX, n. 4, maio, 2009, p. 04-10.

COUTINHO, Laura Maria. Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 225-238, jan./jun. 2008.

DALMORO, Marlon; KELMARA, Mendes Vieira. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, p. 162-174, 2013.

- DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008,
- FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.
- FABRIS, Elí Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e trabalho docente. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético estética. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011,
- FRAGA, Paulo Denisar. Sobre Cinema e Educação estética. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 137, p. 16-22, out. 2012.
- GUIMARÃES, César. A experiência estética e a vida ordinária. **Revista Eletrônica E-Compós**, [online], ed. 1, p. 1-13, dez. 2004,
- LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan./jun. 2008.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.
- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2008.
- MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineeducação 2**: usando o cinema na sala de aula. Joinville, SC: UNIVILE, 2006.

PEREIRA, Marcos Vilella. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011.

PEREIRA, Marcos Vilella. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

SIEGEL, S. **Nonparametric Statistics for the behavioral sciences**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1956.

SILVA, Paloma Ferreira Coelho. **Olhe bem de perto: a construção dos discursos sobre a família nos filmes hollywoodianos contemporâneos**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 173-203.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação estética: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 155-168, jan./jun. 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: POLÍTICAS E DESAFIOS

Thauane Cristine Branquinho Pereira
Reginaldo Peixoto

Introdução

Historicamente, a inclusão vem ganhando seu espaço na sociedade. O público-alvo da Educação Especial que até poucas décadas somente poderia frequentar espaços específicos – escolas especializadas, sofria com a segregação, no entanto, por meio de um amplo processo de lutas, garantiu na legislação educacional, o direito de ocupar espaços públicos, como escolas de ensino regular, a partir do olhar do atendimento educacional especializado, currículo adaptado e maior socialização com educandos historicamente ditos “normais”. Sendo assim, importa ilustrar que houve mudanças significativas em termos legais, inclusive no tocante à formação de professores para o AEE.

Embora tenham ocorrido mudanças nas leis, e a inclusão tenha acontecido, não é apenas a recepção de alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares que faz esse processo acontecer, é dever da escola respeitar as diferenças dos estudantes e aprimorar a convivência e sociabilidade entre todos os educandos. No caso do estudante público-alvo da educação especial, o papel da escola não perpassa somente pelo conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar (GARCIA, 2013, p.108), deve-se buscar a valorização do sujeito em todas as suas especificidades e incluí-lo nos aspectos

sociais, afetivos, emocionais, cognitivos, etc. A necessidade de mudanças tanto nos espaços físicos estruturais das escolas como também no campo da formação inicial e continuada deve ocorrer para que o desenvolvimento igualitário dos alunos aconteça.

A formação de professores na atualidade teve uma considerável queda na qualidade, uma vez que o estado está procurando investir em um ensino mais barato e rápido, por isso, a formação técnica vem ganhando espaço. Trata-se de um processo de profissionalização que tem sido modificado constantemente:

O termo profissionalização sofreu alterações de significados no âmbito da reforma educacional para assumir ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar (GARCIA, 2013, p. 111).

O modelo ideal de professor para as políticas atuais é aquele com mais produtividade e menos reflexão e pensamento crítico. Isso implica em muitas questões: compreensão da profissão, práticas pedagógicas desarticuladas com as necessidades da escola, tensões psicossociais, além de resultados frustrantes nas avaliações internas e externas da educação básica.

Dessa forma, o presente texto pretende discutir a importância da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o público atendido e a importância da formação docente como um marco importante para a inclusão, embora com fragilidades bastante visíveis no atual momento político pelo qual atravessamos, mesmo com os avanços ocorridos nas últimas décadas.

A inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial na escola regular

As Reformas educacionais ocorridas no Brasil, mais especificamente a partir da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil CF/88 (BRASIL, 1988) e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN

9394/96 (BRASIL, 1996), determinaram os rumos da inclusão educacional brasileira.

Antes mesmo da aprovação da LDBEN 9394/96, o Brasil já havia participado como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia em 1990 que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Conferência de Mundial de Educação Especial em Salamanca em 1994, a qual firmou a Declaração de Salamanca “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Os compromissos assinados deram origem a várias políticas educacionais de inclusão de deficientes na educação básica.

A Declaração de Salamanca foi um marco muito importante para a viabilização da educação especial, um dos itens que consta no documento é que o direito à educação seja para todos e não somente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizada. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

É interessante ressaltar que a democratização da educação, não visa a oferta e o atendimento a determinados grupos como o público alvo da educação especial, mas a todos. A escola no Brasil passou a ser uma garantia que estreita na participação tanto da família, quanto do Estado.

Devendo ser a escola para todos, “A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades”, Miranda (2008, p. 39). A autora ressalta que, “Ao mesmo tempo, a Declaração de Salamanca aponta a escolarização de crianças em escolas

especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno”.

Diante da evolução que a área da educação especial vem passando, principalmente nos aspectos das políticas educacionais que foram criadas até o ano de 2020, quando entrou em vigor a 10502/2020 (BRASIL, 2020), observa-se a obrigatoriedade das instituições escolares em incluir e garantir o acesso ao ensino regular para estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como os professores devem realizar a formação continuada com o intuito de se aperfeiçoarem para atender esse público, o que ficou evidente no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Dados os objetivos da educação especial, conforme pressuposto no documento apresentado no excerto, importa ainda frisar que a legislação sobre a inclusão no Brasil, vai muito além desta política, perpassa por outras Resoluções, Decretos, acordos internacionais, etc. e possuem a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) como fonte de ampliação de direitos à inclusão e à educação.

Por sua vez, o artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que: “Os sistemas de ensino devem matricular

todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). A matrícula passou a ser uma condição para a inclusão, porém, outras ações passaram a ser vislumbradas, pois o aluno público alvo da educação especial exige mais que isso, exige adaptação curricular, profissionais habilitados, maior diálogo entre a escola e a família, além de políticas que garantam seu pleno desenvolvimento humano e educacional.

Miranda (2008) observa que ao iniciar o processo de inclusão, a escola precisa se adaptar tanto às condições do educando, quanto às questões pedagógicas. Exige-se uma mudança radical, talvez seja por isso que muitos estabelecimentos ainda não atuam nessa perspectiva, no entanto, aos poucos, as políticas educacionais vão exigindo que as escolas se adaptem à essas novas demandas:

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (MIRANDA, 2008, p. 40)

De acordo com o excerto, a inclusão não se dá apenas com a presença física do aluno na escola, esse processo exige muitas ações, individuais – do professor, e/ou coletivas, pois necessita de um maior diálogo entre as instituições: escola, família e saúde.

Dando expansão à inclusão escolar, em 2003, o Ministério da Educação criou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovessem um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de todos à

escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (BRASIL, 2008), porém, essas garantias são ameaçadas nas políticas de educação especial atuais, uma vez que cria espaços distintos para o atendimento aos alunos em idade escolar, deficientes.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento intitulado “O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Segundo o documento:

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

O censo escolar tem sido observado como um sistema de gerenciamento de dados muito importante para o desenho da educação no Brasil, inclusive da educação especial. A partir do Censo, as informações, em forma de dados, demonstram a realidade de cada escola, as matrículas no ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Nas escolas de ensino regular a inclusão foi recebida com despreparo, falta de informações, estruturas físicas inadequadas e, conseqüentemente, com o despreparo dos professores, que se viram desesperados frente à situação, inclusive, isso reflete como as políticas educacionais são omissas em preparar o terreno para a germinação. Glat e Nogueira (2003) salientam que o professor age de acordo com a formação recebida, privilegia certos conteúdos em detrimento de outros. Embora, outros olhares, podem ser vistos com o passar dos tempos.

Com o passar dos anos, o entendimento que se tem da inclusão e como ela se dá também foi ganhando novas

roupagens. Houve momentos importantes para a ruptura com o passado. As escolas receberam mobiliários para a organização de salas de recursos multifuncionais e, aos poucos, a inclusão em sala de aulas regulares foi se delineando nas escolas brasileira, mesmo com as dificuldades, com a formação ainda precarizada e com os baixos investimentos – são questões históricas.

A escola inclusiva no Brasil se tornou uma realidade, conforme afirma:

Atualmente, muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. (KASSAR, 2012, p. 837)

Os problemas de inclusão no Brasil ainda podem ser vistos como problemas de educação brasileira. Por isso, passamos a discutir a formação de professores para a educação especial, como uma problemática que tem ocupado a nossa história.

A Formação de Professores para Educação Especial e inclusiva

A Formação docente na área da educação inclusiva vem ganhando um maior espaço na sociedade educacional, por se tratar de uma importante ferramenta de ação do Estado brasileiro para a inclusão do público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no entanto, necessita de muito apoio e atenção, tanto pelo papel, como pela dinâmica que ocupa.

Nesse sentido, é por meio da formação docente que se possibilitará um olhar mais inclusivo e um ensino voltado às necessidades específicas e diversas de cada aluno presente em sala de aula, por isso, para Pletsch (2009, p. 148):

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor.

Para a autora, não se trata apenas de buscar novos conhecimentos que convirjam em novas atitudes docentes, exige também um maior compromisso das políticas educacionais em proposições de ações que busquem sanar os problemas que são de ordens formativas e estruturais. Por isso, “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial” (GARCIA, 2013, p 103), independentemente do curso de licenciatura, qualquer planejamento ou política educacional necessita de ações práticas que dialoguem com as necessidades docentes, com as estruturas escolares e com o currículo em pauta.

As legislações que regulamentam a educação foram, de tempo em tempo, determinando os caminhos a serem seguidos pelos educadores, pelas escolas e pela sociedade. No Plano Nacional de Educação PNE de 2001 (BRASIL, 2001), se encontra explícito que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A aprendizagem da docência na área da educação especial e inclusiva deve se iniciar nos cursos de licenciatura e, por meio de outros programas de formação continuada, definir as áreas de

deficiências que o professor pode atuar, como visual, intelectual, física ou auditiva. Vale lembrar que o Brasil já possui algumas experiências formativas em nível de licenciatura, especificamente para essas áreas.

Quando analisa o atual cenário educacional, Pletsch (2009, p. 150) observa alguns problemas, mesmo quando reconhece que nas últimas décadas ocorreram grandes avanços:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

De acordo com a autora da citação, é necessário repensar, inclusive, os cursos de formação de professores que possuem a finalidade de habilitar docentes para a educação especial, visto que suas estruturas ainda não atendem às necessidades que a pesquisadora vem constatando nesse campo, o qual ela também atua. O PNE (BRASIL, 2001) propôs incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial. No entanto, cabe assinalar que a resolução nº 01/2006 (BRASIL, 2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos. Nos parece que as legislações vão e voltam, sem encontrar um caminho a ser seguido.

Kassar (2014, p. 210), ressalta que “[...] são mantidas atualmente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

Básica, com suas exigências na formação de professores [...]” que possibilitem uma formação específica em educação especial para os professores. A autora afirma ainda que, em sua página oficial na internet, o Ministério da Educação e Cultura – MEC veicula que o Programa de formação continuada de professores em educação especial, possui, dentre outros objetivos, “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular [...]”. Este programa de formação continuada possui parcerias com instituições de nível superior e públicas, principalmente.

Sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Garcia (2013, p. 113) preceitua que

[...] há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da política de educação especial, a saber: aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a autora da citação, o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade, no turno contrário ao de matrícula no ensino regular. O que importa é a quantidade e não a qualidade, não é levada em consideração a qualidade do ensino que o professor passa para o aluno, seus valores não entram em questão e sim a quantidade de alunos que irá atender independente se ele irá ou não aprender.

De acordo com Mantoan (2003, p. 43), os cursos para formação de professores devem garantir qualidade, para atuarem com a educação inclusiva, pois

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da

realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

A discussão apresentada pela autora do excerto vem ganhando espaços nas escolas, nas pesquisas de pós-graduação e nas políticas educacionais, pois a formação inicial, de acordo com Mizukami (2013) e Peixoto (2019), corrobora para preencher algumas lacunas que ficaram vazias durante a formação inicial, assim como aquelas que vão surgindo ao longo da profissão docente.

Acerca dessa discussão sobre o preparo profissional e a formação docente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Básico, asseverou a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva por meio da Resolução nº 02/2001 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecendo aspectos importantes, conforme apresenta Brasil (2001, p.2):

Art. 8º. As escolas de rede regular de ensino devem prever e provar na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

VI- condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

De acordo com o trecho citado, faz-se necessária a articulação entre os profissionais da educação que atuam no ensino regular e os especialistas que atuam nos programas de educação especial, visto que, acredita-se, que os segundo grupo possui maior entendimento sobre as especificidades pedagógicas e curriculares dos alunos público alvo da educação especial.

Nesse entendimento, as políticas públicas para a inclusão “devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação

e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar [...]” (GLAT; NOGEIRA, 2003, p. 140)

Sendo assim, é importante observarmos que para existir de fato formação inicial e continuada de professores que atenda às necessidades docentes e discentes, abrangendo tanto o ensino regular como também a educação inclusiva, será necessária uma rigorosa revisão dos planos para formação continuada, por meio de uma atenção mais específica das políticas públicas de educação, considerando a importância do saber pedagógico, estudo teórico e prático para uma formação sólida.

Perante nossa realidade atual devido à pandemia do Covid-19, além das mudanças que o atual Ministério da educação vem fazendo na legislação da educação especial e inclusiva, o que consideramos uma regressão histórica, devemos ainda considerar que a educação sofreu e está sofrendo grandes cortes financeiros e apoio, e isto não nos motiva a pensar que ela, em seu contexto geral, incluindo contribuições para a formação docente, vá conseguir por tão logo mudar essa realidade que assola todo o contexto educacional brasileiro, da educação infantil à pós-graduação. Inclusive, jogou nas mãos dos professores “a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente”. (GARCIA, 2013, p.110)

Mesmo que as últimas décadas tenham sido observadas numa perspectiva de avanços para a inclusão no Brasil, não podemos perder de vista que essa busca pela própria formação docente para acrescentar conteúdo no currículo, é um dos principais motivos que levaram a educação a distância a crescer tanto nos últimos anos, permitindo em um curto prazo a formação dos profissionais, colocando dúvidas se estão suficientemente preparados para atenderem as dificuldades diárias. Esses processos formativos, muitas vezes baratos e aligeirados nos evidenciam que o que importa – em muitos casos,

não é o conhecimento. Muitas vezes frágeis essas formações acabam por tornar esses profissionais em sujeitos subordinados pelas exigências das políticas públicas, pois “se, por um lado, o professor é extremamente importante e estratégico para as políticas, por outro, se não estiver alinhado com tais políticas, torna-se um obstáculo”. (GARCIA,2013, p.112)

De acordo com Saviani (2020, p. 8), no dia 22 de setembro de 2016 o Fórum Nacional de Educação emitiu a sua 45ª Nota Pública, que registrou pontos negativos referentes a educação: “empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas”. Isso demonstra que projetos de formação de professores exigem responsabilidade, financiamento, participação coletiva e qualidade – qualquer forma aligeirada ou mal planejada, pode não contribuir em nada para mudar a educação especial e inclusiva e, de fato, promover a democratização da escola básica.

Considerações Finais

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido tema de muitas pesquisas, eventos científicos e discussões na área da educação, tanto por suas especificidades, quanto por ser um direito que, aos poucos, foi se alinhando às outras políticas educacionais de modo a universalizar a educação básica.

Nesse texto, procuramos discutir, além do público-alvo da educação especial e inclusiva, questões inerentes à formação docente para a atuação na educação especial, principalmente a formação continuada, pois mesmo com os avanços dessa área, permanecem com vários percalços.

Diante do cenário educacional em que estamos vivendo, podemos observar a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente. Para que haja

uma formação docente digna e efetiva, precisamos de um olhar mais crítico voltado para o cenário da educação no Brasil.

Em relação à inclusão, dizer que os alunos foram incluídos apenas por estarem presentes no ambiente escolar regular, não é inclusão. A inclusão acontece quando se deixa de lado as diferenças e o tratamento se torna igual para todos, infelizmente não é assim que funciona na realidade – há muitas demandas necessárias para complementar as políticas que, ao nosso ver, de fato, avançaram.

A formação docente deve ser uma das principais prioridades para que a escola se torne inclusiva. Faz-se necessária uma revisão curricular atenta às necessidades dos docentes e dos alunos, que favoreça a um desenvolvimento enriquecido de conhecimentos e pautado na inclusão. Não se pode negar os avanços que a educação especial teve ao longo dos anos, porém, ainda há muitos limites impostos politicamente que impedem o avanço significativo da área.

As dificuldades e problemas na educação brasileira perpetuam há anos, e infelizmente o cenário atual não é animador, não podemos contar com o apoio político dos nossos atuais governos, o que causa um retrocesso educacional que levará anos, ou quiçá décadas para ser superado, porém, só haverá uma superação ou alguma esperança para a melhoria educacional com o apoio tanto da sociedade civil, quanto da educacional, cobrando maiores investimentos e qualidade nos programas federais, estaduais ou municipais.

Formar professores para a educação básica e, mais especificamente para a educação especial e inclusiva precisa ser uma premissa que não passe apenas pelas ofertas, mas antes de tudo, pelo diálogo, pela responsabilidade e pela qualidade, pois o sucesso da inclusão, depende, dentre outras ações, da formação de professores.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008.
- _____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 30 junho 2021.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001.
- GARCIA, Rosalba Maria C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **COMUNICAÇÕES**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, n. 1. Jun de 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em 03 jul. 2021.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em 10 ago 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-Maria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n. 7. Jan/dez. 2008. p. 29-44. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná**. 2018. [226] f. Tese de doutorado - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3703>. Acesso em 10 ago 2021.

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em 19 mai 2020.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso 29 ago. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS COLABORATIVOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Taynara Siqueira Almeida
Eromi Izabel Hummel

Introdução

Ao adentrar no meio acadêmico, notamos o quão incrível é o mundo da pesquisa científica, principalmente quando falamos da educação, por estar sempre em evidência e em constante mudança. Quando pensamos em educação, logo nos direcionamos a inclusão e a formação de professores que atendem e atenderão os alunos com necessidades educacionais especiais, tema pelo qual sempre chamou a nossa atenção.

No decorrer da graduação realizamos diversas pesquisas sobre a temática, em que participamos de Projetos de Extensão, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Projeto de Iniciação Científica (PIBID), direcionando os nossos estudos para a formação de professores que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores do apoio pedagógico que auxiliam esses professores.

Considerando a complexidade da tarefa educativa do professor e, sobretudo, as políticas educacionais que vão se renovando no decorrer dos anos, em especial a educação inclusiva, faz-se necessária a busca pela continuidade do processo de formação profissional, por meio da formação continuada. Sendo que esta formação, refere-se a um conjunto de atividades desenvolvidas nos espaços educacionais. Portanto, o objeto de estudo nesta pesquisa foi a formação de professores, que ocorreu

no modelo de ensino colaborativo para o professor do atendimento educacional especializado.

Diante dos fatos apresentados, refletimos sobre o assunto e começamos a nos questionar como são planejadas a formação de professores para o atendimento educacional especializado, como os professores poderiam participar de uma nova proposta de formação, quais são suas maiores necessidades de formação, quais são as políticas educacionais que norteiam a educação especial e também a formação de professores, direcionando, assim, nossa pesquisa.

Nesse contexto, buscaremos entender e analisar como se dá a formação de professores que trabalham com a educação especial em uma nova proposta de formação, utilizando a abordagem colaborativa. Portanto, definimos o tema na nossa pesquisa em: Grupos de Estudos Colaborativos: uma análise da formação docente.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho foi identificar e analisar o panorama da formação de professores em grupos de estudos colaborativos, apresentando os resultados da pesquisa realizada com professores de apoio, professores da sala de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos da Autarquia Municipal de Apucarana, que participaram de uma formação continuada promovida pela Unespar.

Este estudo aborda os conceitos básicos, das dimensões políticas e pedagógicas do processo de inclusão e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o panorama da formação de professores, conforme a abordagem colaborativa, análise dos resultados finais do curso desenvolvido através de um questionário de avaliação do curso que foi aplicado.

Utilizamos como método de pesquisa a revisão bibliográfica e pesquisa de campo como metodologia, no qual coletamos dados e informações importantes, organizando o nosso estudo em coletas e análises de dados juntamente com o referencial teórico que obtivemos por meio da revisão bibliográfica.

Ao final da nossa investigação, constamos a importância de darmos voz aos professores que desenvolvem suas atividades práticas pedagógicas, no atendimento educacional especializado,

visto que os desafios e dificuldades encontradas no cotidiano escolar, assim como a troca de experiência foram fundamentais para debatermos o trabalho colaborativo entre os professores protagonistas no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais

Desenvolvimento

Para entendermos melhor a formação de professores por meio da abordagem colaborativa, devemos resgatar e retomar alguns conceitos e acontecimentos que ocorreram na sociedade e que estão relacionados à inclusão e que são de extrema importância dentro da nossa pesquisa.

Dimensão histórica das políticas educacionais da inclusão

Ao longo da história, existem relatos de pessoas com deficiência e assim, em cada período histórico foram tratadas de diferentes maneiras, dependendo das crenças religiosas e/ou científicas.

Na antiguidade, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, eram excluídas da sociedade e até mesmo assassinadas ou tratadas como inválidos, ou seja, a vida para estes indivíduos era nula ou inexistente. No Período Medieval, período no qual a Igreja Católica tinha grande influência sob a sociedade, as pessoas com deficiência eram vistas como criaturas divinas e acolhidas em conventos, mosteiros e igrejas, também tratados como bobos da corte, palhaços ou viviam como moradores de rua sobrevivendo de caridade. Com os avanços da Ciências e da Medicina, os estudiosos passam a analisar e criar possibilidades de integração desses indivíduos na sociedade. Isto é, no século XVI, surgem instituições que acolheriam essas pessoas com caráter assistencialista, visando acolher, tais como conventos, asilos e hospitais psiquiátricos.

De acordo com Palhares; Marins (2002, p.62) no século XVI, a Educação Especial tomava as primeiras formas, buscando meios de entender e enxergar as pessoas “anormais” como seres que possuíam suas particularidades, acreditando nas possibilidades educacionais para os indivíduos considerados ineducáveis por meio dos avanços da medicina, rompendo com os paradigmas da igreja e buscando criar locais e tratamentos para essas pessoas.

No século XX, Jannuzi (1985, p.60), aborda sobre o surgimento de duas vertentes da Educação Especial: a médico-pedagógica e a outra psicopedagógica, ambas buscavam a escolarização de crianças que possuíam deficiências, em clínicas e hospitais psiquiátricos em que estavam internadas. Surge neste período, as escolas públicas com classes especiais.

A educação em geral no Brasil, acontece desde a Colonização, com a catequização dos indígenas pelos Jesuítas, mas é em 1889, com a Proclamação da 12 República, que algumas mudanças iniciam, em especial, mudanças no campo educacional. A educação passa ser responsabilidade do Estado, responsável também pelas políticas educacionais do ensino primário e profissionalizante, assim, a escola e a educação passam a ser direito de todo o cidadão de forma pública e gratuita.

Saviani afirma que

Quando voltamos os olhos para a situação brasileira parece-me que a ideia de um longo “século XX” não deixa de exercer uma certa atração. Com efeito, as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional parecem se situar nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na Primeira Guerra Mundial. (2004, p. 1)

Com a reestruturação da República, com o fim do século XIX e início do século XX, no país, grandes mudanças e melhorias ocorreram em vários aspectos, desde o econômico ao cultural, no qual perpassa pelo campo educacional e introduz discussões pautadas na educação e no atendimento educacional para pessoas

com deficiência. A fim de erradicar o analfabetismo no Brasil da década de 20, e formar mão de obra especializada, o ensino primário se expande e as reformas educacionais surgem junto com o movimento escola novista, objetivando a redução das desigualdades sociais. É neste período que eles tentam explicar os defeitos pedagógicos, pessoas subnormais intelectuais, que não tinha progressos na escola, pois tentavam corrigir ou tirar o “defeito” e as anormalidades (JANUZZI, 2004).

Mais tarde, na década de 50, o Ministério da Educação tem um papel assistencialista para auxiliar as pessoas com deficiências e por meio de discussões resolvem adotar um novo termo e conceito, normalização, termo no qual ajudaria a minimizar essas desigualdades. O termo normalização é definido pelo Ministério Nacional da Educação (MEC):

[...] princípio que representa a base filosófica-ideológica da integração. Não se trata de normalizar os indivíduos, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p.22).

A Lei de Diretrizes e Bases lei nº4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, cria o Conselho Federal da Educação que trata no Art. 88 que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (p.15).

Neste período, surgem as instituições filantrópicas e instituições privadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que possuem um caráter assistencialista e que auxilia educação e na qualidade de vida desses indivíduos. Mendes (2010, p.99) explica que o surgimento dessas instituições é devido a “uma omissão do setor da educação pública” que acabou fazendo a comunidade se mobilizar e fazer acontecer a escolarização dessas pessoas de alguma forma.

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal Brasileira, que cita no Art. 208 os direitos a educação das pessoas com

deficiências, conforme inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.91).

De acordo com Mendes (2010, p.101) a Constituição de 88 assegurou a educação para as pessoas com deficiência dando preferência ao ensino regular e a garantia do atendimento educacional especializado, atendendo a demanda da sociedade ao acesso as escolas públicas. Surgem as classes especiais, que na visão da autora, seria uma segregação educacional, excluindo esse aluno da educação especial das atividades sociais da escola pública.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, aconteceu em 1990, Jomtien na Tailândia, no qual teve como objetivo estabelecer compromissos voltados para a garantia da educação para todos de modo que consigam viver com dignidade. A partir dessa conferência, ocorreram adequações das políticas educacionais no Brasil.

Segundo Libâneo (2013):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2013, 45).

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial, neste evento é redigida a Declaração de Salamanca que tratou de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais dentro das escolas do ensino regular, na qual repercutiu no mundo todo e também nas políticas educacionais brasileiras, reafirmando que todo o indivíduo tem direito a educação, até mesmo aquelas que foram excluídas por possuir alguma necessidade educacional especializada. Assim, as escolas de

ensino regular deveriam educar todos os alunos sem distinção, promovendo uma educação efetiva e inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, é atualizada de acordo com a Constituição Federal e traz também algumas mudanças sobre a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (p.39).

Essa lei está em vigor até os dias atuais, sendo de extrema importância para a educação especial, marcando esta década com uma grande reforma no campo educacional e dando início ao debate sobre a inclusão. É a partir desta lei que surge uma intensificação sobre a inclusão e, da mesma forma, novos conceitos sobre a educação especial, garantindo o direito a educação nas redes de ensino regular, serviços de apoio e o atendimento educacional especializado.

A partir desta década, a proposta de uma educação inclusiva se torna mais frequente nas discussões sobre as políticas educacionais, com o objetivo de que a educação aconteça para todos sem exceção, atendendo as necessidades educacionais desses indivíduos, seja ele deficiente físico, mental, sensorial, superdotados ou altas habilidades e os que possuem algum Transtorno Globais do Desenvolvimento.

No século XXI, novas políticas educacionais inclusivas surgiram, uma delas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº948, de 09 de

outubro de 2008, em que visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 269), tendo como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.271)

Ela direciona o seu público e integra a proposta pedagógica com a escola regular, ou seja, serão atendidos aqueles que possuem algum tipo de necessidade educacional especial, que acontece por meio de uma classificação, seja ela uma deficiência, um transtorno, um distúrbio, uma síndrome ou aptidão, podendo ou não mudar de acordo com o tempo.

Em 2 de outubro de 2009, é publicada as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação Básica, na modalidade Educação Especial, assegurando a realização da matrícula no ensino regular, o direito de receber o atendimento educacional especializado, desde serviços a recursos ofertados pela rede pública de ensino ou instituições sem fins lucrativos. O Art. 4 define o público-alvo do AEE da seguinte maneira (BRASIL, 2009):

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno

desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (p.1)

Em 2015, a Lei nº13.146, de 6 de julho, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, busca “assegurar e promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (p.1). Esta reforça a Lei de Diretrizes da Pessoa com Deficiência e também adiciona alguns recursos, considerando a acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistida ou ajuda técnica, barreiras, sejam elas as barreiras urbanísticas, as arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas. Considera a comunicação, as adaptações, a urbanização, o mobiliário urbano e moradia, a sua mobilidade reduzida e de profissionais pessoais, de apoio escolar ou acompanhantes.

Esta lei, então, preza pela garantia da inclusão, de forma que ela tenha os mesmos direitos as igualdades e oportunidades, reafirmando e garantindo os seus direitos enquanto indivíduos. Em relação a educação a Lei nº13.146/2015 reafirma o direito de educação para a pessoa com deficiência no Art. 27. (BRASIL, 2015, p.6)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Em se tratando do cumprimento das políticas educacionais na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no município de Apucarana, estado do Paraná, as políticas educacionais são de abrangência federal e estadual, asseguradas pelo Plano Municipal de Educação no qual “vêm constituindo uma nova forma de pensar o fazer pedagógico, considerando a inclusão enquanto uma possibilidade real e necessária a ser efetivada” (APUCARANA, p.65). Consequentemente, o município traz uma proposta norteadora visando o atendimento para esse alunos e oferece a eles os seguintes itens: atendimento de professores graduadas em pedagogia; atendimento de professores pós graduados em educação especial; acompanhamento especializado com fonoaudiólogos e psicopedagogos e especialistas em educação especial no Centro de Apoio Multiprofissional Escolar (CAME); Acompanhamento oferecido pela equipe técnico-pedagógica da escola e da Autarquia Municipal de Educação (AME); Equipe multiprofissional, em parceria com a Autarquia de Saúde, responsável pelas avaliações e acompanhamento dos alunos com necessidades especiais composta por: três Psicólogos, seis Psicopedagogos, dois Fonoaudiólogos e dois especialistas em Educação Especial.

Na Autarquia Municipal de Educação – AME, existe o Centro de Apoio Multiprofissional Escolar – CAME, responsável pela educação e atendimento educacional especializado do município na sua rede de escolar. Conta com quinze Salas de Recursos Multifuncionais para Deficientes Intelectuais (SRM-DI), duas Salas de Recursos Multifuncionais para Deficientes Visuais (SRM-DV), duas Salas de Recursos Multifuncionais para Surdos e três Classes Especiais, fornecendo e proporcionando uma educação de qualidade de acordo com as necessidades que esse aluno possui.

Formação de professores e a abordagem colaborativa

A formação de professores tem sido alvo de discussões quando tratamos da inclusão, pois, o professor que atuará no AEE deve ter uma formação adequada para atender tais demandas

dentro das instituições de ensino. De acordo com as mudanças e alterações das políticas educacionais, podemos afirmar que elas também influenciaram nas políticas de formação e capacitação dos professores.

No artigo 59 da LDB nº9.394/96, assegura que os alunos de AEE deverão ter “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (p. 24).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade Educação Básica, Resolução nº04 de 2 de outubro de 2009, deixa claro o papel que o professor de AEE irá realizar dentro das salas de recursos multifuncionais

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (p. 2)

Ao abordamos sobre a formação de professores que trabalharão com alunos com necessidades educacionais especiais devemos ter a consciência de que cada aluno será único e aprenderá de um jeito único. Isso nos faz refletir nas necessidades dessas crianças e inseri-las no contexto educacional para que elas consigam se desenvolver com autonomia, desenvolver o seu cognitivo e ensinar de modo que se trabalhe com as dificuldades e facilidades.

Neste sentido a formação desse professor deve ser significativa, para que ele, enquanto profissional do AEE colabore no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Dentro das modalidades da formação continuada de professores, destacamos formação de professores por meio da abordagem colaborativa, que é o ensino e aprendizagem entre professores, de forma que ao mesmo tempo em que ensinam e

relatam sobre as suas experiências com a educação especial e os alunos, eles aprendem com as experiências dos outros professores do grupo, simultaneamente.

O modelo de ensino colaborativo ou coensino é pouco conhecido no Brasil, desta forma, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.142) afirmam que esse “não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais”. O que seria esse ensino colaborativo? Para Mendes; Almeida e Toyoda (2011, p.85)

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.

Para tais estudos e propostas nesse modelo de formação, devemos entender que o ensino colaborativo deve acontecer de acordo com as integrações e trocas entre o grupo, para que surjam novas possibilidades, métodos e estratégias que poderão ser utilizadas com seus alunos no dia a dia durante suas práticas em sala de aula. Essas trocas de experiências, dão significância para o método proposto, em que Bandeira (2016, p.25) afirma que “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar” (p.25).

Ao tratarmos da formação de professores por meio da abordagem colaborativa, devemos entender que eles devem ter um momento em que eles possam ser ouvidos, em um momento de trocas de experiências, conhecimentos e informações. Para Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122)

O foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do

contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações.

Quando colocamos o professor como sujeito da sua história, dando oportunidades de decisão, dando oportunidades de fala diante de um processo de formação continuada, os mesmos passam a ter mais interesse, e ainda mais participação dentro dessas formações, deixando de ser objeto e sendo produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática. (IBIAPINA, 2008, p.94)

Formação docente para o atendimento educacional especializado

O curso Formação de Docentes para o Atendimento Educacional Especializado foi ofertado em parceria com a Universidade Estadual do Paraná – Campus de Apucarana, juntamente com a Autarquia Municipal de Educação do município de Apucarana, Paraná. O público-alvo foram os professores que fazem parte do AEE, professores de apoio, coordenadores pedagógicos e professores responsáveis pelo CAME. A proposta para o curso foi promover o ensino e a aprendizagem por meio da abordagem colaborativa ampliando os conhecimentos dos professores participantes.

O curso contou com duas coordenadoras: uma coordenadora geral da UNESPAR e outra coordenadora geral do CAME, ambas trabalharam em conjunto, orientando e colaborando juntamente com o apoio das professoras mediadoras do CAME e de alunas do curso de Pedagogia do próprio campus. As mediadoras ficaram responsáveis em auxiliar e sanar as dúvidas dos professores por meio de plataformas virtuais como: *E-mail*, *Moodle* e até mesmo o *WhatsApp*.

O curso teve como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado, professores de apoio educacional e coordenadores da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, por meio de reflexões e debates a respeito das práticas

educativas específicas que favoreçam a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

A metodologia usada pelos responsáveis da formação continuada foi de desenvolver o curso durante o segundo semestre do ano de 2019 na modalidade semipresencial com uma carga horária de 40h, sendo 12h para os encontros presenciais e 18h de atividades *online*. As temáticas dos quatro encontros foram escolhidas a partir das respostas dos professores por meio de um questionário *online* via *Google Forms*.

Resultados e discussões

A partir deste formulário *online*, que fora respondido por noventa e dois professores, analisou-se e identificou qual seria o público-alvo, a dificuldade na identificação da deficiência, e a quantidade de alunos atendidos pelos professores do município. Por fim, neste questionário, solicitou-se sugestões de temas e propostas para planejar a formação continuada de professores.

O público-alvo são, na sua maioria, professores da rede municipal, formados em Pedagogia, mas, também, o quadro docente é composto por professores de outras licenciaturas como: Letras Português, Inglês e Espanhol; Matemática, Ciências Biológicas. Quanto a especialização possui formação em Educação Especial, Neuropsicologia e Psicomotricidade e Gestão Escolar.

A respeito da quantidade de tempo que lecionam nas escolas do município variou entre oito meses a quarenta e oito anos, no AEE esse tempo variou de um mês a vinte e cinco anos de trabalho.

Os alunos atendidos pelas professoras são em sua maioria Deficiência Intelectual (66 alunos), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade –TDAH (66 alunos), Transtorno do Espectro Autista – TEA (43 alunos). Foram apontados outros tipos de deficiências, em menor número, como surdos, deficientes visuais, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Síndrome de Down, esquizofrenia, entre outros tipos de transtornos e deficiências.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que possuem no atendimento, os professores afirmaram, na sua maioria, eram a falta de informação, capacitação e atividades que trabalhem com a intervenção específica para determinado aluno.

Quanto à necessidade de melhorar os seus conhecimentos sobre a prática de atendimento aos seus alunos, 88 professores responderam que existe essa necessidade. Conseqüentemente, puderam sugerir temas que gostariam que fossem abordados na formação de professores, dentre eles, podemos destacar: materiais e metodologias; adaptação curricular; deficiência intelectual; TDAH; inclusão; avaliação e outros temas.

A partir dos dados coletados os encontros presenciais foram organizados com os seguintes temas: Palestra sobre a formação colaborativa; Dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem; Adaptações Curriculares; e Intervenções e práticas pedagógicas.

As palestras foram realizadas no próprio campus da universidade, após cada encontro presencial os professores realizaram atividades *online* via Plataforma *Moodle*.

Ao final do curso os professores avaliaram a formação respondendo um questionário com questões específicas do curso quanto a metodologia, local, palestrantes, atividades online, apontando sugestões para nova edição deste curso. Ainda, os professores se auto avaliaram quanto a sua participação no cumprimento das atividades e assiduidade.

A avaliação do curso consistiu em um questionário que foi aplicado pela plataforma *Google Forms*, contendo dezoito (18) questões respondidas por trinta e sete (37) professores que participaram do curso. As questões continham alternativas para respostas conforme os indicadores: sempre, a maioria das vezes, poucas vezes e nunca e espaços onde poderiam dar opiniões e sugestões para melhorar o curso readequando para uma futura formação continuada.

A primeira questão foi sobre a área de atuação de cada participante, as respostas obtidas foram professores de atuam em

SRMs, professores de apoio, coordenação pedagógica e equipe do CAME.

Quanto ao formato da formação, com encontros presenciais e no modelo colaborativo, 94,6% dos professores disseram que o curso foi sempre satisfatório, correspondendo as suas expectativas.

O modelo colaborativo proposto pelo curso, foi bem aceito pelos participantes, revelou-se que a proposta inicial do curso que era promover o ensino e aprendizagem dos participantes por meio da abordagem colaborativa foi um sucesso e muito satisfatório. Pois, quando os professores opinam e sugerem um tema ou uma proposta de atividade e intervenção, dentro da formação e são executadas, a participação é mais prazerosa e efetiva.

A carga horaria distribuída para as atividades virtuais e presenciais, para 86,5% aconteceu sempre de forma adequada.

Ao serem indagados sobre a compreensão das atividades, as respostas ficaram dúvidas: 73% as atividades foram de fácil compreensão; e 27% na maioria das vezes foram de fácil compreensão. Desse modo, analisamos que as atividades planejadas foram adequadas para ser realizadas por todos os participantes.

Quanto a carga horária destinada para atividades online a maioria dos participantes, 89,2%, respondeu que sempre a carga horaria foi adequada, desse modo, quando o curso foi pensado e elaborado, o tempo proposto para que as professoras conseguissem realizar as atividades foi apropriado e satisfatório.

Em relação a disponibilização de textos teóricos, 91,9% responderam que os textos sempre teóricos contribuíram para a sua formação, os demais, alegaram que a maioria das vezes os textos teóricos contribuíram para a sua formação.

No que se refere a mediação entre professores participantes do curso e as mediadoras, 97,3% dos professores afirmaram que na maioria das vezes foram atendidos pelas mediadoras do curso. Quando nos referíamos ao atendimento relacionado aos coordenadores do curso de formação, o atendimento a esses

professores foi de 100% sempre que precisaram de auxílio a coordenação esteve presente.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos, as respostas foram mais diversificadas. Na sua maioria, os pontos positivos se relacionaram com organização e as temáticas das palestras e como as palestrantes ministraram com uma linguagem compreensiva de forma acessível. A troca de experiência com os demais colegas participantes também foi elencado nos pontos positivos, juntamente com os temas abordados, o conhecimento e conteúdos diversificados as áreas do atendimento educacional especializado. A seguir algumas respostas

Gostei muito do curso e acredito que me fez crescer como profissional docente. As palestras e encontros foram abordados temas de grande relevância e os profissionais com grande preparo e vivência. E as atividades via plataforma foram muito válidas. (Px)

Organização, a metodologia empregada pelos professores/palestrantes, os conteúdos/temas trabalhados. Gostei muito de ter participado do curso. (Py)

As palestras foram muito boas; Troca de experiências com os colegas; Conteúdo do curso foi muito bom". (Pz)

Em contrapartida, os pontos negativos foram elencados de modo geral e mais abrangente, como: a pouca quantidade de encontros presenciais; dificuldades de acesso a plataforma *Moodle*; e pouca carga horária.

Ainda sobre os pontos negativos, notamos que durante o curso a dificuldade e o acesso da plataforma para a realização das atividades foi consistente, onde a prorrogação de datas para a entrega das mesmas foram alteradas, alguns destes nem se quer conseguiram concluir atividades, por conta dessa dificuldade. Justificamos essa análise com a opinião de um desses professores

Certa dificuldade em acessar o moodle. (Pw)
Poucas aulas presenciais. (Px)

Infelizmente algumas pessoas não conseguiram cumprir as atividades dentro do prazo. (Py)

Poderia ser uma carga horária maior. (Pz)

A frequência de acesso ao moodle, também foi avaliada, e cerca de 67% sempre acessou, quase 30% acessou a maioria das vezes e 13% poucas vezes realizaram o acesso regularmente.

Ao serem indagados pelo cumprimento de calendário e prazos para realizar e postar as atividades os resultados foram bem parecidos, com aproximadamente cerca de 70% cumpriram sempre os prazos e 30% na maioria das vezes.

Quanto o cumprimento de atividades e os prazos para a postagens das mesmas, podemos notar que a maioria dos professores tiveram dificuldades no acesso, seja porque esqueceram o *login*, não tinha acesso à internet, e utilizam sua hora atividade na escola em que trabalham para realizar as atividades, muitas fizeram o uso dos celulares, pois não tinham um computador, dificultando, ainda, mais a conclusão das atividades.

Pedimos para que os participantes respondessem sobre como realizavam as leituras propostas, com antecedência ou não, as respostas ficaram divididas entre 59,5% sempre leram com antecedência e 40,5% a maioria das vezes.

Sobre a aplicação dos conhecimentos e conteúdos adquiridos, metodologias e experiências trocadas, perguntamos se eles aplicaram com seus alunos todos os conhecimentos e experiências trocadas e obtivemos o seguinte resultado a grande maioria(67,6%) sempre utilizou os conhecimentos que foram trocados e adquiridos por meio das experiências compartilhadas por todos os participantes do curso, sendo um ensino e aprendizagem mútuo, tanto dos professores participantes quanto dos palestrantes, caracterizando o modelo colaborativo proposto inicialmente pelo curso.

Ao serem questionados para uma possível formação continuada no ano de 2020, como o formato da abordagem colaborativa, apenas 3% responderam que talvez não

participariam do curso. Identificamos que a maioria dos professores participantes aprovaram essa nova proposta de modelo de formação, modelo pelo qual permite que eles possam contribuir de forma geral para a sua formação e para os demais participantes do grupo, elencando experiências, metodologias, materiais e métodos que utilizam, que deram certo com os seus alunos de forma geral.

Para finalizarmos a avaliação do curso no modelo colaborativo, perguntamos a eles se fariam uma formação continuada no horário noturno, em que obtivemos os seguintes resultados 32% participariam da formação continuada neste horário, permitindo com que nos atentássemos quais são os empecilhos que não permitiriam os outros 68% realizar o curso nesse período. Dentre esses empecilhos destacamos que muitos desses participantes têm filhos pequenos e não tem com quem deixá-los, não tem meio de transporte dependendo do transporte público, já tem a idade um pouco mais avançada e preferem não sair à noite ou trabalham no período noturno.

A partir dos resultados coletados sobre o curso de formação continuada para professores da rede de ensino básico do município de Apucarana, que foi realizado pela primeira vez na abordagem colaborativa, notamos que a participação dos professores foi de suma importância, assim como o *feedback* que tivemos por meio do questionário de avaliação do curso que nos permitiu analisar e avaliar o curso e refletir sobre mudanças, tendo em vista melhorias para uma nova aplicação do mesmo.

Quando os professores participam da construção do curso desde o início, opinando com temas e sugestões, a sua participação e a sua fala, passa a ter mais significado para ele e para um todo, contribuindo para sanar as dúvidas de outros professores e auxiliar aqueles que estão enfrentando dificuldades com seus alunos e suas respectivas deficiências e transtornos.

Podemos concluir, que dentro da análise realizada com os resultados do questionário de avaliação do curso respondido por esses professores, a abordagem colaborativa passa a ser um

modelo de formação aceito por todos, motivando a participação e contribuição durante o momento de formação.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, identificamos e analisamos o panorama da formação de professores por meio de grupo de estudos colaborativo, no qual apresentamos os resultados da pesquisa que fora realizada com os professores que atuam com o AEE, sejam em sala de recurso multifuncionais, professores de apoio, classe especial, coordenador pedagógico, dentro da rede de educação do município de Apucarana, Paraná.

Dentro das políticas educacionais, é perceptível que as leis, resoluções e decretos relacionados a educação especial, permitem com que esses indivíduos possam se desenvolver com autonomia, desenvolver a sua aprendizagem e permitir que os processos sejam significativos, promovendo a inclusão.

As políticas de formação de docentes e a atuação na educação especial, asseguram que estes devem ter uma graduação e/ou uma especialização nesta área, ou seja, sua formação deve ser específica para que o atendimento desse indivíduo seja adequado e qualificado, de acordo com as suas necessidades educacionais especializadas.

A formação de docentes quando relacionada a abordagem colaborativa, permite que todos consigam compartilhar suas experiências, expandindo novas possibilidades de ensinar os alunos. Tendo em vista que, quando damos oportunidade de fala, evidenciamos de maneira significativa seu papel dentro do contexto escolar.

A formação desses professores em geral, são voltadas para a licenciatura e na sua grande maioria, com especialização na educação especial, permitindo que o atendimento que eles proporcionam aos seus alunos seja integral e eficiente. Ao participarem dessa proposta de formação, em que eles puderam

dar sugestões de temas e assuntos a serem abordados, despertou um interesse maior na sua participação.

Os temas abordados dentro dessa proposta de curso, sugeridos pelos professores, tornaram a participação desses professores efetiva em relação aos encontros presenciais, momento no qual permitiu que os mesmos pudessem realizar as trocas de experiências e conhecimentos, permitindo a construção mútua de novos conhecimentos correlacionando a teoria com a prática.

Por ser a primeira experiência desses participantes com esse tipo de abordagem, muitos ainda tiveram muito receio em relação a troca, mesmo assim ela ocorreu, mesmo sendo poucos encontros presenciais. Para as atividades virtuais, ficou nítido a dificuldade de acesso e realização das mesmas, por diferentes motivos, sejam eles tempo, a falta de um recurso tecnológico para acesso – computador/internet, problemas de saúde, entre outros.

Ao realizar as análises a partir dos questionários, principalmente, ao analisar o questionário de avaliação, é nítido que para a grande maioria o curso supriu as necessidades de aprendizagem desses professores e que suas trocas de experiências puderam ser aplicadas no dia-a-dia, conforme as dificuldades foram surgindo.

Em contrapartida, notamos que a dificuldade em realizar as atividades em um ambiente virtual, dentre elas realizar as atividades dentro do prazo, acessar a plataforma, realizar as leituras, assistir vídeos, deve ser pensada e refletida, para que em um outro momento de formação, essa dificuldade seja sanada de alguma forma.

Levando em consideração a aplicabilidade do curso, os dados analisados, as parcerias entre universidade, CAME e palestrantes, permitindo que o curso ocorresse da melhor forma possível, almejando alcançar todas significativamente, podemos concluir que o mesmo poderá ser realizado com a mesma abordagem, evidenciando as necessidades dos professores e permitindo que eles se reflitam a respeito de sua prática docente.

Referências

APUCARANA. **Plano Municipal de Educação**. Apucarana, Paraná. 2015, 149 p.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. DIÁLOGO SOBRE ATIVIDADE INTELLECTUAL E MATERIAL NA COLABORAÇÃO: a que provém este livro?. In: IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes**. Piauí: Edufpi-Conselho Editorial, 2016. p. 21-30.

BRASIL. Constituição (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&

view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192.
Acesso em: 24 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes**. Piauí: Edefupi- Conselho Editorial, 2016. 380 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados Ltda., 2004. 243 p.

JANNUZZI, Gilberta. M. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985. 123 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, Colômbia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul. /set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio a**

Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2014. 162 p.

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002. 286 p.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** 2009, 16 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Especial no Paraná.** 2010. 10 p.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001).** Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL: INTERFACES DA APRENDIZAGEM DOCENTE

Rosana Beatriz Ansai
Any Kathleen Costa
Kelen dos Santos Junges

Introdução

Ao tratar da formação docente inicial no curso de Pedagogia, podemos ser levados a pensar que esta se restringe à frequência às aulas, baseada em uma matriz curricular voltada para os fundamentos histórico-filosóficos, didáticos e metodológicos do ensino, somados aos estágios obrigatórios. Entretanto, para formar um professor pedagogo, acreditamos ser necessário ir além da proposta curricular da sala de aula, tal como afirma o Forproex (2006, p. 42): “a formação deve ser concebida de forma crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula”. E é neste ponto que evidenciamos a formação docente inicial com base complementar na extensão universitária.

Nossa reflexão neste texto se sustenta sobre a possibilidade de aproximação entre o processo formativo curricular universitário na docência inicial com ações de extensão, colaborando, deste modo, para a ampliação das experiências colaborativas entre as áreas de formação e a aprendizagem docente.

Como pesquisadoras integrantes de um projeto do curso de Pedagogia, acreditamos que a extensão universitária, amparada na oportunidade da oferta de um lócus operativo e colaborativo

de vivências do cotidiano pedagógico, pode auxiliar de uma forma bastante contundente na formação docente. Temos como pressuposto que as vivências na extensão universitária, com um projeto que adota o eixo da formação docente inicial, podem levar os licenciandos a construir aprendizagens profissionais.

Sob esta perspectiva, o curso de Pedagogia da Unespar, campus de União da Vitória (Unespar/UV), apresenta, em seu Projeto Político Pedagógico, um projeto de extensão universitária denominado “Projeto Espaço da Mamãe Universitária Prof.^a Maria Sidney Barbosa Gruner” (PEMU), fundado em 20 de março de 2004. Este projeto extensionista tem como eixo temático a formação docente inicial via atendimento a crianças na modalidade creche, para as mães da comunidade universitária do campus e que se encontram, principalmente, em fase de lactação. Sob o ponto de vista da missão da universidade, o PEMU colabora para com a diminuição da evasão das mães universitárias, ou seja, incentiva a permanência estudantil.

Assim, com base na temática da formação docente inicial no curso de Pedagogia da Unespar/UV, questionamos: quem são as estagiárias/bolsistas egressas do PEMU para nossos registros históricos? Quais os motivos que levaram as estagiárias/bolsistas a participarem do PEMU? Como estão atuando profissionalmente? O PEMU auxiliou na formação docente inicial das egressas participantes do projeto? Como foram as experiências de docência inicial vivenciadas no PEMU?

A partir destas questões, definimos como objetivo da pesquisa ora apresentada: investigar a contribuição do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) para a aprendizagem docente, na formação inicial, das acadêmicas estagiárias/bolsistas egressas do referido projeto. Isto posto, temos a intenção de refletir sobre as possíveis relações entre as experiências do estágio não obrigatório da formação docente inicial vivenciada pela participação em um projeto de extensão universitária no curso de Pedagogia, entendidos como importantes elementos da promoção do perfil profissiográfico do curso.

Como encaminhamento metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e apoiada em pesquisa de campo. Foram entrevistadas 14 acadêmicas estagiárias/bolsistas egressas do PEMU. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado, realizado de forma on line, por meio de formulário do *Google Forms*.

Os dados coletados apontam que as experiências de docência inicial vivenciadas no PEMU contribuíram significativamente para a formação pessoal e profissional das respondentes. Revelam que o PEMU se consolida como um espaço formativo de ações extencionistas no curso de Pedagogia da Unespar/UV, voltado tanto para a promoção das experiências da docência inicial quanto para a realização da missão profícua da universidade no que tange a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como base da formação universitária.

A formação docente inicial no contexto do projeto espaço da mamãe universitária Prof.^a Maria Sidney Barbosa Gruner

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, regulamenta a importância que a Educação Infantil possui no sistema da Educação Básica e assim, passando a dar preferência que os professores tenham curso em licenciatura plena, em nível superior, para atuarem nas escolas e núcleos deste nível de ensino. De acordo com o Artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Pensando desta forma, reside a importância de se levar em consideração todos os aspectos de formação e atuação do professor nesta área, uma vez que há de se levar em conta tanto a formação docente inicial como também a práxis e as vivências

dentro de sala de aula universitária, a partir de uma formação sólida e de qualidade para que, quando se estiver atuando no “chão da escola” se consiga atingir a plenitude no exercício da profissão. Tudo isso somente pode se concretizar por meio de uma formação de qualidade no curso de Pedagogia.

As discussões sobre a formação inicial de professores, em especial no curso de Pedagogia, apresentam grande relevância na busca por novas orientações para o processo formativo dos licenciados, uma vez que apontam para a necessidade de se repensar esse processo, que é suficiente em contemplar aos futuros docentes uma formação sólida e adequada à realidade escolar. No entanto, se queremos saber como realizar uma prática docente com eficiência, o procedimento mais recomendado consiste em aprender não só na teoria, mas também com aqueles que efetuam esse trabalho e, no caso do magistério, não poderia ser diferente. (ANSAI; CASTILHOS, 2014, p. 130)

A partir da necessidade de formação docente inicial com base em situações e problemas concretos, o curso de Pedagogia da Unespar/UV oferece, desde o ano de 2004, um projeto de extensão denominado “Projeto Espaço da Mamãe Universitária Prof.^a Maria Sidney Barbosa Gruner” (PEMU), voltado para atender as necessidades das mães universitárias no período da lactação, visando evitar a evasão universitária na interface com a promoção da formação docente inicial na área da Educação Infantil, na modalidade creche.

Trata-se de um projeto de extensão universitária gratuito e operado por acadêmicos bolsistas e voluntários no que se refere ao atendimento diário das crianças. O projeto funciona em dois turnos (vespertino e noturno), em consonância com o tempo de aulas e dias letivos da universidade em fluxo contínuo, sendo coordenado por uma docente do Curso de Pedagogia¹.

¹ Desde o mês de março do ano letivo de 2020, o PEMU teve suas ações suspensas no que diz respeito ao atendimento das crianças, devido ao cancelamento das atividades presenciais na universidade, com a implantação do ensino remoto devido à pandemia do Coronavírus.

O PEMU é um projeto extencionista pioneiro e ímpar, pois atende as necessidades da população universitária, tanto no que se refere às demandas da acadêmica/mãe universitária que precisa de um local para deixar seu bebê enquanto estuda, como também dos acadêmicos do curso de Pedagogia que necessitam de um ambiente pedagógico real, com crianças pequenas para realizarem seus estudos e pesquisas e para serem iniciados na docência.

As crianças atendidas e as atividades desenvolvidas pelo projeto ficam sob os cuidados de uma estagiária remunerada (estágio não obrigatório com contrato vinculado ao campus) e, quando contemplado pelos editais internos, também é acompanhado por uma acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Extensão Universitária (PIBEX).

A extensão universitária é reconhecida pela Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 207 (BRASIL, 2012, p. 121), como parte basilar da universidade e tem o intuito de promover ações que aproximam as instituições de ensino superior das demandas da sociedade e, ainda partindo de um amplo debate, em 2010 foi apresentando o seguinte conceito:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2006, p. 20).

Neste contexto, especificamente, no caso do PEMU, a Universidade oferece aos acadêmicos ações didático-pedagógicas que oportunizam o contato direto com a profissão docente, vivenciando uma gama de desafios e estudos voltados para formação docente.

Conforme a descrição do projeto, registrado na Divisão de Extensão e Cultura do campus, constituem-se objetivos do PEMU:

A) oferecer às crianças filhos de universitários, professores e funcionários que se encontram na primeira infância um ambiente seguro e confortável

com atividades pedagógicas diversificadas e lúdicas voltadas para o educar e o cuidar na Educação Infantil, enquanto seus pais trabalham e/ou estudam nas dependências da IES; B) propiciar aos graduandos das diferentes licenciaturas oferecidas pela UNESPAR/UV, em especial aos do curso de Pedagogia, oportunidades de práticas da docência inicial e de pesquisa, para que possam construir sua práxis profissional educativa no contexto desafiador de uma turma de crianças na modalidade de ensino creche. (ANSAI; PINHEIRO, 2019, p. 20692)

Ainda, de acordo com Ansai e Vier (2015, p. 24815):

[...] estamos colaborando na formação docente inicial do acadêmico do curso de Pedagogia com o foco em desenvolver também sua sensibilização profissional no contato direto com crianças que se encontram classificadas no sistema de Educação Infantil, na modalidade creche. Também estamos promovendo uma reflexão pessoal e crítica voltada para a compreensão da especificidade da escolha profissional e das exigências que são feitas no contexto educativo, bem como das competências que serão exigidas durante a *performance* profissional. Em suma, contribuímos para a formação da identidade do profissional docente.

Como se constata, a formação docente inicial voltada para a aquisição da *performance* profissional na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Unespar/UV, acontece, também, entre outras atividades curriculares, na interface de um projeto de extensão universitária que tem em sua proposta pioneira uma estrutura organizacional em um formato da educação não formal, com base no trabalho voluntário e nos parâmetros teóricos e referenciais da Educação Infantil na modalidade creche.

Neste contexto e, a partir do objetivo de evidenciar a importância acadêmica e histórica do PEMU no que se refere à formação docente inicial, é que a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, teve como objetivo investigar a contribuição do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) para a aprendizagem docente na formação inicial das estagiárias/acadêmicas egressas do referido projeto.

Como população a ser pesquisada, nos registros do PEMU, foram identificadas todas as ex-estagiárias e ex-bolsistas PIBEX que

participaram do PEMU por mais de seis meses, totalizando 16 respondentes. Para a localização e contato com estas acadêmicas, as pesquisadoras utilizaram os arquivos do projeto e contatos por meio de redes sociais. No contato inicial com cada uma das egressas, estas prontamente informaram o endereço eletrônico para a realização da pesquisa, que ocorreu durante o ano letivo de 2020.

Na sequência, foi enviado o instrumento de coleta de dados, elaborado a partir do formulário *Google forms*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

O instrumento de coleta de dados constituiu-se em um questionário semiestruturado, contendo 09 questões fechadas e 11 questões abertas, totalizando 20 questões. As questões abordaram informações acerca da trajetória pessoal de cada estagiária/bolsista com relatos de experiência da atuação docente assistida enquanto fizeram parte do PEMU.

Do universo da população pesquisada (16 acadêmicas egressas), obtivemos uma participação significativa, com o total de 14 respondentes. As acadêmicas respondentes receberam um número de 1 a 14, a fim de preservar suas identidades, sendo neste texto denominadas de R1, R2, etc. As respostas das respondentes transcritas neste texto foram deixadas em itálico para diferenciá-las dos referenciais teóricos.

Com relação à trajetória profissional e da participação das respondentes no PEMU, o Quadro 1 abaixo revela os seguintes dados compilados das questões fechadas:

Quadro 1: Trajetória profissional e da participação das respondentes no PEMU

RESPONDENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PEMU	FORMAÇÃO ATUAL	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL
R1	2 anos	Pós-graduação Lato sensu em andamento na área	Professora do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de ensino
R2	2 anos	Pós-graduação Lato sensu na área	Professora no Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de ensino
R3	2 anos	Mestrado em andamento	Professora do Ensino Fundamental I e do Curso de Formação de Docentes em nível médio, da rede pública de ensino
R4	2 anos	Cursando Pedagogia na UNESPAR/UV	Acadêmica do quarto ano do curso de Pedagogia da Unespar/UV
R5	3 anos e 6 meses	Pós-graduada em Anos Iniciais, Educação Infantil e Psicopedagogia	Professora particular
R6	1 ano	Pós-graduação Lato sensu concluída na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial	Professora na área de Educação Especial
R7	1 ano	Graduada em Pedagogia	Professora em uma escola da rede privada de ensino
R8	mais de 2 anos	Pós-graduação Lato sensu concluída na área de Educação Infantil	Professora de Educação Infantil aposentada
R9	menos de 1 ano	Pós-graduação Lato sensu em andamento na área	Professora da Educação Infantil em uma escola da rede privada de ensino
R10	2 anos	Pós-graduação Lato sensu na área	Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I

R11	2 anos	Pós-graduação Lato sensu concluída na área de Educação Especial	Professora na área de Educação Especial
R12	1 ano	Pós-graduação Lato sensu na área	Professora da área de Educação Especial Municipal e Sala de Recursos Multifuncional Estadual
R13	menos de 1 ano	Cursando Pedagogia na Unespar/UV	Acadêmica do curso de Pedagogia
R14	2 anos	Pós-graduação Lato sensu concluída na área	Professora da Educação Infantil

Fonte: As autoras (2020).

Ao apresentarmos os dados compilados sobre o perfil pessoal e de atuação no PEMU das respondentes no Quadro 1, nosso objetivo foi o de demonstrar e refletir sobre a importante movimentação acadêmica voltada para o oferecimento de oportunidades de vivências docentes nesses anos de existência do projeto. Também foi nosso objetivo contribuir para a sistematização de um registro histórico e reflexivo sobre a participação das acadêmicas ao longo dos anos no projeto, bem como a demonstração da importante atuação profissional de cada uma na atualidade.

Neste olhar, nos fundamentamos em Zabalza (2004, p. 27), quando explica que “os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. Assim, esse é um dos nossos intuítos: o de melhorar cada vez mais o projeto extencionista a partir dos dados sistematizados neste estudo.

A primeira questão aberta foi de cunho pessoal e arguiu sobre os motivos das respondentes para participar como bolsista ou estagiária do projeto. O Quadro 2 apresenta os argumentos reflexivos que mais contribuem para os objetivos do estudo:

Quadro 2: Motivos que levaram as respondentes a participarem do PEMU

RESPONDENTE	Motivos para participar do PEMU
R2	<i>Por ser um lugar rico em conhecimento na área da Educação Infantil, participei do PEMU primeiro como mãe, pois precisava de um espaço para deixar meu bebê para fazer o curso. O Projeto poderia proporcionar experiência de sala de aula, novas aprendizagens com relação à construção de artigos científicos e o desenvolvimento de relatórios. Enfim, acreditava que a participação nesse Projeto maravilhoso enriqueceria meu currículo dando um salto na minha carreira.</i>

R3	<i>Eu era acadêmica do segundo ano do Curso de Pedagogia vespertino, naquele momento era necessário que os acadêmicos cumprissem a carga horária de estágio estabelecida pelo curso, então tive a oportunidade de cumprir esta carga horária no PEMU, neste período recebi o convite da professora Coordenadora para atuar como estagiária remunerada neste espaço onde sempre apreciava estar como acadêmica voluntária. Com muita satisfação aceitei o convite!</i>
R5	<i>A Unespar, campus de União da Vitória, além de propiciar aos acadêmicos do curso de Pedagogia um corpo docente com profissionais extremamente qualificados, ainda nos presenteia com um laboratório riquíssimo em vivências pedagógicas, o PEMU, o qual nos permite realizar a interface necessária entre teoria e prática ainda em processo de formação inicial. Sendo assim, participar da equipe PEMU se torna para o acadêmico uma experiência ainda mais valiosa, não desmerecendo a participação como acadêmica voluntária que é o que mantém o funcionamento do projeto. Contudo, atuar na rotina, em sua organização, planejamento e execução das atividades, ter a chance de sair todos os dias com um aprendizado diferente, sem dúvida alguma foi o que permeou minha vontade de fazer parte da equipe.</i>
R7	<i>Pela história do projeto, uma luta diária para manter o projeto funcionando, pela experiência docente e de estudos.</i>
R8	<i>Fui a primeira que atuou na PEMU, participei desde o início do projeto e trabalhei até minha formatura.</i>
R9	<i>Ampliar meus conhecimentos em torno do desenvolvimento da criança e de suas aprendizagens. Também busquei ter maiores chances de pesquisa, experimentando na prática os estudos teóricos do curso.</i>

Fonte: As autoras (2020).

A partir dos dados descritos, concordamos com Gatti (2016, p. 166), quando afirma que “mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”. Assim, no Quadro 2, apresentamos uma questão que versa sobre os motivos que levaram as respondentes a optar por participar no PEMU. Esta questão parte do pressuposto que os acadêmicos e estagiários participantes do

projeto extencionista em tela, são sujeitos protagonistas do seu desenvolvimento pessoal e profissional, uma prática formativa que contribui com o curso de Pedagogia.

No Quadro 2, constatam-se algumas expressões dos motivos que levaram as respondentes a optar por participar do projeto extencionista de formação docente inicial, no qual destacamos: o projeto é um *“lugar rico em conhecimento na área de Educação Infantil”*; *“o projeto pode proporcionar experiência de sala de aula”*; o projeto facilita *“o cumprimento da carga horária de estágio estabelecida pelo curso”*; *“é um laboratório riquíssimo em vivências pedagógicas, de experiência valiosa e de aprendizados diferentes”*; o projeto oferece *“experiência docente e de estudos”*; o projeto amplia *“conhecimentos em torno do desenvolvimento da criança e de suas aprendizagens”*; *“amplia a formação com base na pesquisa e proporciona experiências na prática dos estudos teóricos elaborados durante o curso de Pedagogia”*.

Deste modo, as ações do PEMU se constituem num recurso de desenvolvimento profissional e articulador da teoria e prática no curso de Pedagogia, bem como no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos profissionais voltados para a contribuição na formação docente inicial na Educação Infantil. Fundamentamo-nos em Cabral (2002, p. 08), quando explica que a extensão universitária “[...] é um campo especializado de intervenção para a construção do saber. Teoria e prática são elos indissolúveis na produção de conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária [...]”.

O Quadro 3 apresenta as reflexões das questões voltadas para as contribuições para a vida pessoal e profissional das respondentes por ocasião da sua participação no projeto extencionista quando ainda eram acadêmicas do curso de Pedagogia.

Quadro 3: Percepção da contribuição pessoal e profissional das respondentes ao participar do PEMU

RESPONDENTE	Percepção da contribuição pessoal e profissional das respondentes ao participar do PEMU
R1	<i>Como pessoa, aprendi a admirar a beleza da criatividade e a cativante curiosidade das crianças. Fez-me perceber que precisamos ser como elas, sempre dispostas, motivadas e sedentas por aprendizado em qualquer idade, além de sempre enxergar o melhor no próximo independente dos conflitos pessoais. Durante minha atuação assistida no PEMU, pude aprimorar o meu fazer docente e ao mesmo tempo aprendi a coordenar futuros professores, pois realizava o contato e agendamento de acadêmicos para cumprimento de horas sociais [...].</i>
R2	<i>Proporcionou grandes experiências como mãe na educação das minhas filhas. Como profissional foi a base para começar a desenvolver na prática o que aprendi nos quatro anos de universidade, pois serviu como referência para adquirir emprego na área da educação. Meu primeiro emprego adquiri porque ao apresentar meu currículo, a Pedagoga da escola observou que havia trabalhado no PEMU. Comentou que todas as pessoas que ela conhecia e que fizeram parte desse projeto fizeram um excelente trabalho na escola.</i>
R3	<i>Foi a melhor etapa do meu tempo de Faculdade, foi o período que fiz parte desse Projeto que me tornou uma pessoa melhor. Onde tive a oportunidade de conhecer mães e pais que me confiavam seus filhos para que pudesse estar em sala de aula, em busca de um futuro melhor. Toda essa vivência e troca de experiência me fez perceber que eu realmente estava na escolha certa, e que cada sorriso e abraço que recebia dos pequenos era a resposta do conjunto de aprendizagens adquiridas em sala de aula no Curso de Pedagogia e a prática aplicada no PEMU. Levo comigo muitas das aprendizagens vivenciadas neste Projeto, afinal foi um momento de amadurecimento pessoal através das responsabilidades ao cuidar dos pequenos, e também um momento de poder colocar em prática um olhar pedagógico. Quando atuo na Educação Infantil sempre aplico estratégias que deram certo na realização de atividades aplicadas no PEMU.</i>
R4	<i>Iniciei no Projeto com intuito de aprender mais sobre a docência na educação infantil, porém com o decorrer do tempo obtive um crescimento pessoal e uma noção de responsabilidade que jamais imaginei. Acredito que fazer parte do Projeto contribuiu para o meu crescimento pessoal e uma nova perspectiva em trabalhar</i>

	<i>com educação infantil. O contato que obtive com pais, alunos e professores me fez compreender que o Projeto é também uma troca de experiências e vivências, que só é possível através da rotina.</i>
R5	<i>No PEMU foi onde aconteceu a minha primeira experiência com a Educação Infantil, como já mencionado anteriormente, precedente a minha atuação no projeto eu era estagiária dos anos iniciais do Ensino Fundamental e esta era minha única experiência profissional. Adorava e adoro o contato com os alunos maiores e achava que jamais teria o tato necessário a uma professora de educação infantil. Cito aqui uma contribuição profissional que está intimamente relacionada a contribuições pessoais que afirmo com certeza, se deram graças ao PEMU. Minha experiência junto ao projeto se deu inicialmente como bolsista de extensão universitária, eu não tinha um contato direto com as crianças, mas estava sempre perto auxiliando a professora estagiária e não demorou muito para estar apaixonada pelos pequenos. Assim, fomos aos poucos, modelando uma profissional. Trabalhar com a educação infantil despertou uma pessoa muito mais amorosa, criativa, atenciosa. Estar com os pequenos e ao lado da professora Rosana, nossa coordenadora, profissional inspiradora, fez nascer em mim uma profissional e um ser humano em constante busca pelo melhor.</i>
R6	<i>Estagiar no PEMU trouxe-me um crescimento pessoal incrível. Eu trabalhava como estagiária em um CEMEI no período matutino, frequentava as aulas de Pedagogia a tarde e trabalhava no PEMU a noite. Muitas vezes, chegava a sexta-feira, eu estava exausta, era uma rotina muito puxada, tendo que conciliar, trabalho, estudo e casa. O Projeto é a lição mais linda e gratificante que eu já presenciei, pois cada vivência, cada contato com as mães, vendo suas lutas diárias ao trabalhar o dia todo e levar seu filho junto para a faculdade, mesmo com o cansaço, frio, chuva, me trouxeram grandes lições para a vida. Aquelas mães são grandes exemplos de garra e determinação. Então cada vez que eu sentia-me cansada, lembrava o quanto era difícil para elas também e que, mesmo assim, elas estavam lá, sorrindo, confiando seus filhos em minhas mãos. Hoje em dia, quando recordo, sinto orgulho da pessoa que me tornei trabalhando lá dentro.</i>
R7	<i>Acredito que a palavra mais apropriada é SUPERANÇA, pois esse projeto se supera em todos os aspectos diariamente. Eu acho que essa vivência dentro do PEMU nos faz ser mais fortes como profissional e mais humana, pelo contato que temos com as famílias e professores do curso.</i>

R8	<i>Autoconfiança, criatividade foram alguns dos aspectos que desenvolvi como pessoa. Uma ótima experiência e muito orgulho de ter participado de algo que só tem a crescer e se tornar exemplo para as demais instituições de ensino superior.</i>
R9	<i>Foram diversas contribuições pessoais; as mais significativas foram a socialização no meio acadêmico, pois aprendi muito ao trocar experiências com diversas acadêmicas (os), funcionárias (os) e professores (as), tanto do curso de Pedagogia, quanto dos outros cursos que interagem com o PEMU. Essa socialização me ensinou a se doar mais ao próximo, a ter mais empatia, respeito e principalmente, ética. Aprendi a escutar mais, a observar mais, ser mais flexível. Contribuí para minha formação como docente para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na Direção e na Coordenação, enfim, aprendi a ser e a fazer as atribuições que demandam de uma Pedagoga. Isso devido às várias experiências pedagógicas e responsabilidades administrativas que desempenhava como parte da Equipe PEMU.</i>
R14	<i>Melhorou a forma de me relacionar com as pessoas, confiar mais em mim, confirmar se essa era a área que eu desejava me "construir" e foram meus primeiros passos na docência. No período que atuei como estagiária no Projeto aprendi a me colocar como docente, frente as crianças que recebia e frente as famílias. Essa postura de responsabilidade e ao mesmo tempo de afeto, carregou até os dias de hoje. Além disso, o PEMU contribuiu significativamente para minha prática no que tange a criatividade e a versatilidade que um profissional da Educação Infantil deve ter. Aprendi a pensar no desenvolvimento integral da criança, no convívio social e nas questões atuais que envolvem a infância, bem como o ser criança nos dias de hoje.</i>

Fonte: As autoras (2020).

Pontuamos as reflexões sobre o desenvolvimento pessoal das respondentes que selecionamos do Quadro 3: *“aprendi a admirar a beleza da criatividade, a cativante curiosidade, a disposição, a motivação para aprender das crianças”; “grandes experiências como mãe na educação das minhas filhas”; “me tornou uma pessoa melhor, me fez perceber que eu realmente estava na escolha certa”; “obtive um crescimento pessoal e uma noção de responsabilidade que jamais imaginei, acredito que fazer parte do Projeto contribuiu para o meu crescimento pessoal”; “trabalhar com a educação infantil despertou uma*

Bruna muito mais amorosa, criativa, atenciosa e um ser humano em constante busca pelo melhor”; “um crescimento pessoal incrível”; “essa vivência dentro do PEMU nos faz ser mais fortes como profissional e mais humanas”; “me ensinou a me doar mais ao próximo, a ter mais empatia, respeito e principalmente, ética”; “aprendi a escutar, a observar mais, ser mais flexível”; “melhorou a forma de me relacionar com as pessoas, confiar mais em mim”.

Com relação ao desenvolvimento profissional, o Quadro 3 apresenta várias reflexões que confirmam que o PEMU é um projeto extencionista que colabora com a formação docente inicial no curso de Pedagogia. Esta percepção se constata em algumas falas, entre elas: *“um momento de poder colocar em prática um olhar pedagógico”; “foi a base para começar a desenvolver na prática o que aprendi nos anos de universidade, pois serviu como referência para adquirir emprego na área da educação”; “quando atuo na Educação Infantil sempre aplico estratégias que deram certo na realização de atividades aplicadas no PEMU.”; “fomos, aos poucos, modelando uma profissional”; “contribuiu para minha formação como docente para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na Direção e na Coordenação, enfim, aprendi a ser e a fazer as atribuições que demandam de uma Pedagoga.”; “foram meus primeiros passos na docência”; “no período que atuei como estagiária no Projeto aprendi a me colocar como docente e a pensar no desenvolvimento integral da criança, no convívio social e nas questões atuais que envolvem a infância”.*

Estas respostas transcritas concordam com Tardif (2014), quando ressalta a importância de saberes e competências necessárias ao exercício docente, enfatizando os saberes oriundos das experiências vividas no exercício da docência, estreitando a relação com a socialização profissional.

A partir dos relatos das respondentes, fica claro que há um grande envolvimento tanto para com a formação e desenvolvimento pessoal como profissional no que tange aos saberes inerentes à docência construídos a partir das experiências extencionistas vivenciadas no PEMU. Podemos inferir que este espaço extensionista também é educativo, na medida em que contribui para a reflexão

sobre as questões que norteiam a profissão docente no que se refere à formação inicial no curso de Pedagogia.

Outra questão solicitou o relato de uma experiência marcante das respondentes por ocasião da sua participação como estagiária remunerada no PEMU. O Quadro 4 apresenta alguns relatos significativos.

Quadro 4: Relatos das experiências marcantes por ocasião da participação das respondentes no PEMU

RESPONDENTE	Sobre a experiência marcante que teve ao participar do PEMU
R1	<i>Foram diversas situações que marcaram meu crescimento profissional, uma delas foi aprender a trabalhar em equipe e solucionar conflitos. Quando se tem uma equipe é necessário ouvir e acima de tudo respeitar a opinião de todos os envolvidos. Uma decisão, por menor que seja, não pode ser imposta e sim somada à experiência e habilidades de cada pessoa para o sucesso e crescimento de toda a equipe, não apenas de uma pessoa.</i>
R3	<i>Muitas foram as situações vivenciadas nesse Projeto, vou destacar [...] as festas que realizávamos em datas especiais, como: dia das crianças, natal, páscoa. Mesmo depois de não fazer parte do PEMU, eu observava com as minhas idas até a Unespar que as tradições das festas permaneceram, fico muito feliz, afinal foi uma "sementinha" que criou raiz.</i>
R4	<i>Acredito que todos os dias foram marcantes; quando ingressei no Projeto, não possuía experiência em Educação Infantil. Assim, todos os dias se tornaram momentos de aprendizagem, cada atividade desenvolvida e relatada no diário de bordo com as crianças, me fez perceber sua evolução e a minha como profissional.</i>
R5	<i>Talvez o maior aprendizado se deu [sic] por meio da palavra "Resiliência" que me foi apresentada pela coordenadora do PEMU [...] Inicialmente, tal palavra não tinha muito sentido, mas aos poucos, foi fazendo parte da minha rotina. Por ser muito jovem e sem experiência, me sentia insegura quanto ao meu trabalho. As críticas sempre vinham, elas vinham de pais, de colegas e, principalmente, de mim e eu não tinha maturidade para enfrentá-las. O insucesso ou sucesso de qualquer trabalho respinga diretamente em outros seres humanos, sujeitos particulares, que têm suas vidas, suas histórias e um modo próprio de agir e pensar. E não seria diferente em minha profissão,</i>

	<p><i>eu sou professora e atuo em linha reta formando indivíduos para a sociedade, devo exercer minha função da maneira mais segura, competente e consciente possível, deste modo, não posso dar espaço para inseguranças. Por diversas vezes recorri a Coordenadora do Projeto querendo desistir e ela sempre me fez perceber quais eram as pequenas mudanças que poderiam ser tomadas para começar a driblar minha insegurança. Resiliência é a capacidade que cada ser humano tem de se adaptar e crescer após situações de crise ou adversidades. Um indivíduo que é resiliente, portanto tem capacidade para superar desafios e transformar algo ruim em um grande aprendizado, fazendo com que o obstáculo se torne uma fonte impulsionadora. E é assim, num exercício constante de resiliência, que procuro solucionar meus desafios, controlar minha insegurança e entregar sempre o meu melhor onde sou solicitada.</i></p>
R6	<p><i>Antes de entrar no Projeto, trabalhava apenas de estagiária em uma creche e cursava a faculdade no período da tarde, o que dificultava a minha renda, trabalhando apenas em um período, não ganhava o suficiente para ajudar meu marido em casa. Passamos por várias situações difíceis, afinal, estávamos construindo nossa casa e só o dinheiro dele não era o suficiente para comprarmos as coisas para a obra e pagar as demais contas. Eu ia sempre no PEMU à noite, auxiliar a acadêmica estagiária da época. Ia para cumprir horas acadêmicas e muitas vezes, ela me chamava pois não tinha gente para ajudar. Eu sempre ia, e observava ela trabalhando com as crianças, demonstrando seu amor e seu profissionalismo maravilhoso, me deixavam encantada. Uma noite enquanto a auxiliava, ela me perguntou se eu não tinha interesse em trabalhar lá, pois seu contrato estava acabando, foi então que eu disse sim, mil vezes. Até hoje lembro-me que eu estava tão ansiosa para falar com a professora [coordenadora] que não dormi direito duas noites. Nem acreditava que tinham me dado a oportunidade. Aprendi com isso, a valorizar cada centavinho gasto. Com meu primeiro salário, comprei a grama para plantar em frente a minha casa, que era meu sonho.</i></p>
R9	<p><i>Aprendi na prática que o planejamento docente e a rotina didática são ferramentas muito importantes em sala de aula, porém eles devem ser muito flexíveis, principalmente no PEMU. Certa vez planejei atividades relacionadas as cores e as formas geométricas, mas no meio da "explicação" apareceu uma borboleta no PEMU. As crianças começam a correr atrás dela até que ela pousou ao lado da geladeira. Percebi que meu planejamento não me ajudaria</i></p>

	<p><i>naquela noite, então adaptei tudo. Conteí histórias, cantamos a música infantil, brincamos de imitar, pinteí a mão de cada criança e fizemos o desenho da borboletinha, para finalizar, pendureí os carimbos de mãos, em forma de borboleta, no mural de atividades para as crianças lembrarem. Foi uma experiência muito rica, posso garantir que para ambas as partes.</i></p>
--	--

Fonte: As autoras (2020).

Por meio dos relatos do Quadro 4, é possível inferirmos que as acadêmicas egressas sempre demonstraram grande comprometimento tanto para com o projeto quanto para com a oportunidade de formação inicial resultadas das experiências vividas na docência assistida no PEMU. Constatamos que essas experiências pautadas na realidade educacional foram úteis tanto para a prática profissional como para a percepção do papel do professor na comunidade, contribuindo assim para a formação da identidade e da profissionalidade docente. Nesse sentido, o PEMU se fundamenta como um grande articulador da prática profissional no ambiente universitário, demonstrado por meio dos relatos coletados na pesquisa.

Para Gatti (2016, p. 164), um dos fundamentos para a discussão da qualidade formativa de professores é o núcleo de processo voltado para os alunos:

[...] esta formação se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas.

Deste modo, para Gatti (2016), a docência se constitui pela mobilização de diferentes saberes que são construídos em diferentes espaços, técnicas e recursos, sendo que cada um carrega em si significados específicos formados a partir das experiências e estudos realizados e, no caso das respondentes deste estudo,

foram vivenciados num projeto de extensão universitária, o PEMU.

Outra questão relevante do estudo diz respeito à contribuição dos estudos e pesquisas voltados para a formação docente inicial realizada por ocasião da inserção no PEMU e a partir das atividades práticas realizadas no cotidiano das vivências voltadas para a ampliação dos conhecimentos teóricos. Neste sentido, o Quadro 5 apresenta alguns relatos:

Quadro 5: A contribuição dos estudos e pesquisas realizadas no PEMU para a formação profissional docente

RESPONDENTE	A contribuição dos estudos e pesquisas realizadas no PEMU para a formação profissional docente
R2	<i>Os estudos e pesquisas mostraram a importância do período de adaptação da criança na escola ou no projeto. A construção de materiais pedagógicos, a forma de avaliar os alunos, o fato de pesquisar para poder ajudar um aluno com alguma dificuldade aprendi no PEMU. As pesquisas realizadas trouxeram resultados que apliquei na sala de aula na prática e que deram certo. Com minhas pesquisas realizadas no PEMU participei de eventos científicos regionais e nacionais.</i>
R3	<i>O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi voltado para a minha vivência como estagiária no PEMU [...] Através deste trabalho tive a certeza que o PEMU, passou então a ser o meu laboratório de práticas educativas de formação de pesquisadora, unindo teoria e prática na formação docente. Desde que iniciamos as atividades pedagógicas no Projeto, nossas aprendizagens começaram a ser colocadas em prática, pois as teorias estudadas em sala de aula na graduação nos permitem trabalhar de maneira mais consciente e crítica na Educação Infantil via Projeto. Atualmente estou terminando o mestrado, sendo que minhas pesquisas no PEMU foram a minha base de formação de pesquisadora.</i>
R4	<i>Os trabalhos realizados, fichamentos, resumos e artigos referentes ao Projeto me fez compreender a importância de sempre estar estudando, devido aos desafios diários que nos deparamos em salas de aula, ser um profissional da educação vai além do cuidar e ensinar ultrapassa muitas vezes os limites da escola e influenciando a comunidade em geral. A pesquisa me ajudou a formar o pensamento crítico que todo professor deve ter. Meu</i>

	<i>TCC aborda a temática da formação docente inicial no PEMU e vamos, junto com a professoras coordenadoras do PEMU, publicá-lo. Publiquei em eventos regionais e estaduais de extensão universitária junto com as professoras Orientadoras.</i>
R5	<i>Sim, realizei pesquisas durante minha bolsa. Todas as pesquisas realizadas dentro do projeto me serviram e servem ainda como aporte teórico na minha prática docente. Publiquei pesquisas no EDUCERE/PUC e no ENDIPE em Salvador/BA junto com a professora Rosana coordenadora do PEMU e também em eventos regionais.</i>
R6	<i>Ambas são muito importantes pois, é durante a formação que construímos nosso currículo e aprendemos a ser pesquisadores e profissionais críticos capazes de compreender facilmente o que nos foi repassado, atuando com profissionalismo e competência. Publiquei meus estudos do PEMU em eventos.</i>
R7	<i>A pesquisa do meu TCC é sobre a história e o movimento de voluntariado que é feito no PEMU. Desde que vim para a universidade vi ali uma oportunidade de aprendizado. Nem em outra faculdade tem um laboratório de aprendizagens docentes como temos no projeto. Vi ali um espaço único de aprendizado. Ainda vamos publicar nossa pesquisa realizada com a professora coordenadora do projeto.</i>
R9	<i>Agregou muito, pois, ao realizar uma pesquisa de campo enquanto estagiária bolsista, constatei que as acadêmicas que já fizeram parte da equipe do PEMU tiveram maior desenvoltura em suas atividades profissionais. Conclui que o aprendizado que eu estava obtendo era similar aos das minhas colegas egressas do projeto, ou seja, o PEMU, com certeza, é o laboratório de prática decente mais importante do curso de Pedagogia. Com a formação de pesquisadora que recebi no projeto, participei do ENDIPE em Salvador/BA.</i>
R10	<i>Desenvolvi meu TCC e outros estudos/pesquisas vinculadas com o PEMU e publicamos no EDUCERE/PUC e em outros eventos. Estes estudos e pesquisas norteiam minha formação acadêmica e profissional.</i>
R14	<i>Recentemente conclui uma especialização, como Trabalho de Conclusão de Curso pesquisei sobre o brincar com ênfase no desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança com base nos estudos e publicações que realizei no tempo de acadêmica bolsista do PEMU.</i>

Fonte: As autoras (2020).

A pesquisa é uma das ações realizadas no PEMU, incentivada pelos Professores do curso de Pedagogia e pela Coordenadora do Projeto, uma vez que a formação do pesquisador é base de um processo permanente de aprendizagens da profissão docente. Ao propor a pesquisa como base de formação docente inicial, a proposta de desenvolvimento do PEMU, assume os ensinamentos de Freire (1996, p. 14), quando afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram em um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Os relatos das respondentes no Quadro 5 corroboram com os ensinamentos freireanos no que tange ao despertar da “curiosidade epistemológica” a partir do saber do senso comum e da experiência. Ainda, a esse respeito, o Forproex (2006, p. 41), denota que:

[...] uma Universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente, (re) visitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas.

Neste viés, as inferências que construímos a partir dos relatos e reflexões das respondentes nos leva a afirmar que a elaboração de estudos e pesquisas proporcionou a oportunidade real de entrelaçamento da teoria com a prática na formação das respondentes. Estes dados se constituem em grandes indicadores de que as ações voltadas para as aprendizagens do professor pesquisador no PEMU são significativas.

Considerações finais

Este texto retrata o estudo que teve como objetivo investigar a contribuição do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) para a aprendizagem docente na formação inicial das estagiárias/acadêmicas egressas do referido projeto. Ou seja, teve como proposta pesquisar sujeitos reais, no exercício da profissão e egressos do curso que atuaram como estagiárias e bolsistas no referido projeto extensionista durante o tempo em que estiveram na universidade.

Além de proporcionar a sistematização de um registro histórico e significativo da identidade das bolsistas participantes do projeto, os dados coletados apontam que as experiências de docência inicial vivenciadas no PEMU contribuíram significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional das respondentes, aproximando as interfaces da formação docente inicial e a extensão universitária.

Observou-se que um dos principais motivos que levaram as bolsistas a participarem do PEMU foi o de perceberem que o projeto se constitui num espaço de formação docente inicial no curso de Pedagogia, no qual se entrelaçam oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional pela relação afetiva, social e cognitiva que estabelecem com seus pares, mães universitárias, crianças atendidas e Professores do Curso de Pedagogia.

Ainda, a iniciação à pesquisa realizada no PEMU contribuiu para a participação das bolsistas respondentes em eventos renomados de localização regional, estadual e nacional, culminando com a formação do professor pesquisador, que tem um olhar mais aguçado sobre a sua própria prática profissional.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o PEMU se consolida como um espaço formativo de ações extencionistas no curso de Pedagogia da Unespar/UV, voltado tanto para a promoção das experiências da docência inicial quanto para a realização da missão profícua da universidade no que tange a

indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como base da formação universitária.

Referências

ANSAI, Rosana Beatriz; VIER, Karina. Experiências do aprender a ser e a fazer o ofício do professor no Projeto Espaço da Mamãe Universitária. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba-PR: Champagnat/PUCPR, 2015, p. 24814-24825. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20892_10047.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

ANSAI, Rosana Beatriz; PINHEIRO, Bruna Taillessa. Projeto Espaço da Mamãe Universitária Professora Maria Sidney Barbosa Gruner: Relatos de Experiência da Formação Docente Inicial no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. In: **Anais do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba-PR: Champagnat/PUCPR, 2019, p. 20690-20700. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24707_13006.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

ANSAI, R. B.; CASTILHOS, G. P. S. As contribuições do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID na formação docente inicial das acadêmicas bolsistas do curso de Pedagogia da FAFIUV. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=165. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a

68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/199435. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CABRAL, A. M. F. **Relatório de atividades do Sof/Etadj Cível**. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SESu, 2006.

Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. São Paulo: Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Documents/TCC%20GERAL/TCC%202020/ORIENTANDAS%20TCC%202020/347-1647-1-PB%20bernadet%20gatti.pdf> . Acesso em: 12 maio 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COLÉGIO SÃO JOSÉ – APUCARANA/PR

Adriana Salvaterra

Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde — numa palavra, qualquer um cujo destino é ter nascido ser humano: de forma que afinal toda a espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações.

(COMÊNIO)

Introdução

O estudo acerca da Formação docente tem propiciado importantes incursões no campo da História da Educação no Brasil. Na mesma direção, percorrem as análises sobre as Instituições Escolares realizadas no campo da historiografia da Educação. A partir da década de 1990 pesquisadores do campo em questão contribuíram para a propagação de grupos de pesquisa que consolidaram as discussões na área. A análise do papel desempenhado por determinada Instituição Escolar em uma dada sociedade, requer considerá-la imersa em inúmeros fatores: sociais, políticos e econômicos que influenciam as políticas educacionais e, conseqüentemente, a função social da Instituição em análise.

Partindo destas considerações, o presente ensaio tem como objeto de estudo o Colégio São José, uma das primeiras

instituições escolares privada a ser instalada no município de Apucarana/PR no ano de 1949, considerando que a trajetória das políticas públicas para a Formação de professores, influenciaram o corpo docente da Instituição. Como recorte temporal delimitado definimos o ano de 1949 a 2019, respectivamente ano de início da Escola Paroquial que deu origem ao Colégio São José, e ano que marca seu septuagésimo aniversário. O objetivo geral da pesquisa é analisar a história da implantação e a consolidação do Colégio São José, considerando as demandas sociais do município. Tendo a educação da juventude como uma de suas linhas de atuação, os padres Josefinos iniciaram sua atuação na educação apucaranesa com uma pequena Escola Paroquial que nos primeiros cinco anos de fundação ampliou o número de alunos e iniciou a construção de um grande colégio para atender as necessidades da cidade de Apucarana, atuando na formação da sociedade em gênese.

A partir de tais pretensões questionamos: Como se deu a fundação e a consolidação do Colégio São José de Apucarana, no considerando das reformas que envolveram a formação dos profissionais que nele atuaram e qual sua relevância na formação das lideranças apucaranesas?

As bases teóricas acerca dos estudos das instituições escolares

O estudo ao qual nos propomos acerca do Colégio São José, localizado em Apucarana – PR, situa-se no campo História da Educação com foco na historiografia das Instituições Escolares. Considerando a consolidação da área nas pesquisas realizadas no Brasil, percebemos que os estudos sobre as instituições escolares se desenvolveram a partir dos anos 1990, onde a pesquisa conquistou um grande espaço nos programas de pós-graduação em educação. A partir da década de 1990, as pesquisas no campo da história e a historiografia das instituições educativas atraiu um considerável número de pesquisadores, vinculados, em sua maioria, à história da educação.

De acordo com Nosella e Buffa (2009), o estudo da história das instituições escolares passou por três períodos: O primeiro momento se deu entre as décadas de 1950 e 1960, na produção historiográfica da educação brasileira e ao processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961. No segundo momento, entre as décadas de 1970 e 1980, temos como marco principal a criação e expansão dos programas de pós-graduação em educação durante os governos militares, representados por duas características fundamentais, como: a institucionalização da pós-graduação, do qual acarretou na produção da pesquisa e uma forte reação dos governos militares, proporcionando o fortalecimento do pensamento crítico e o uso positivo das leituras de autores clássicos. (NOSELLA; BUFFA, 2009). E o terceiro momento, no início da década de 1990, consolidou-se pelo desenvolvimento da pós-graduação, também marcado pela “crise de paradigmas”:

Muitos historiadores criticavam os estudos sobre sociedade e educação por não conseguirem abarcar sua complexidade e diversidade e partiram para a proposta de um pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 16).

Atualmente, esta linha de pesquisa possui um grande papel no âmbito da historiografia da educação, colaborando na contextualização da história das instituições escolares, em particular, na esfera das escolas brasileiras. Neste sentido, Dermeval Saviani, enfatiza que:

[...] propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também necessitamos conhecer (SAVIANI, 2013, p. 29).

A instituição é apresentada como uma estrutura material, constituída para atender às necessidades humanas criada para permanecer. Desse modo, vale ressaltar que as instituições escolares não são entidades isoladas de uma determinada

realidade social, pois se constituem por meio da história humana dentro o processo de produção da vida social. (SAVIANI, 2007).

Nesta perspectiva, Buffa e Almeida apontam que a pesquisa de uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, tendo em vista que as instituições escolares trazem em si os “[...] ideias educacionais. As políticas educacionais deixam suas marcas nas escolas” (BUFFA; ALMEIDA, 2002, p. 61).

Cabe destacar que o processo de pesquisar e historiar uma instituição de ensino nos traz a relação entre instituições escolares e epistemologia marxista. Os autores Paolo Nosella e Ester Buffa enfatizam que: “Muitos historiadores da educação da geração que passou pela pós-graduação nos anos 1970 e 1980 adotaram o materialismo histórico” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 60). Desse modo, o materialismo histórico fez com que os historiadores, de fato, considerassem a nossa sociedade permeada de conflitos e contradições “[...] que, no processo de conhecimento, sujeito e objeto estabelecem relações dialéticas, que os homens fazem história nas condições dadas pela história, que os homens são livres e criativos, mas também enraizados” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 40).

Assim, as atividades instituídas nessas instituições recebem influência do movimento social em que ela está inserida, estabelecendo as relações que representam os marcos dominantes em cada momento da história. Nesse sentido, Justino Magalhães afirma:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Percebemos que a pesquisa sobre Instituições Escolares envolve o contato com as mais diferentes fontes de pesquisa, tais como: fotografias, cadernos de alunos, registros de professores, documentos escolares, entre outros. As discussões acerca do

conceito de fontes no campo da historiografia da Educação têm contribuído para a ampliação da utilização de diferentes fontes documentais, antes não utilizadas para a pesquisa, conforme sinaliza Toledo e Andrade:

A história da educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes, escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, importantes para investigar o passado. A ampliação do conceito do que se pode utilizar como fonte passou a contemplar a possibilidade do estudo de instituições escolares como elementos importantes na escrita da história da educação regional e brasileira (TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 177).

Nesse sentido, é importante observar os critérios de escolha das fontes enfatizando o processo de seleção e organização dos documentos para a pesquisa. Estes elementos são considerados uma tarefa complexa e desafiadora para os historiadores, pois dependerá do que se vai encontrar em bibliotecas, arquivos e documentos da instituição, que muitas vezes não estão disponíveis para esse tipo de trabalho.

Na perspectiva de Saviani (2004), o desafio de organizar fontes da historiadas Instituições Escolares se constituem em dois problemas: as condições precárias de armazenamento dos documentos por parte das instituições escolares, e o modo que são apresentados os diversos tipos de fontes, sem deixar de considerar o fenômeno analisado (SAVIANI, 2004).

Corroborando com essa discussão Vieira afirma que “[...] a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meio dos quais se terá acesso às fontes que possibilitarão a pesquisa e a produção do conhecimento” (VIEIRA, 2013, p. 72).

Como percebemos a pesquisa sobre Instituições requer levantamento e a análise das fontes. Para isso, o historiador precisa catalogar e analisar documentos históricos que contempla informações importantes sobre a história da instituição e do

contexto histórico social da época, constituindo um conjunto de fontes.

O papel do pesquisador de identificar, selecionar, catalogar e analisar as fontes não é tarefa fácil e requer rigor e comprometimento teórico. Partindo desses pressupostos, Buffa e Nosella afirmam que:

É preciso ir a campo, coletar e selecionar fontes primárias e secundárias, tais como: bibliografia pertinente-livros, revistas, boletins, monografias, memórias etc.; documentos do acervo da própria escola: atas, livros de matrícula, anuários etc.; jornais da época, que constituem fonte importante por noticiarem acontecimentos que compõem a memória; documentos da Câmara Municipal; mapas, plantas, perspectivas; legislação pertinente; produção de novas fontes com a aplicação de entrevistas e questionários aos diferentes agentes da escola e a conhecedores da história local (BUFFA, NOSELLA 2009, p. 62-63).

Os autores enfatizam que não é necessário utilizar todas essas fontes para a pesquisa, pois o uso de uma ou outra fonte determina o tipo de pesquisa da história. Quando se trata da análise dos documentos das Instituições Escolares, devemos considerar o contexto histórico ocorrido naquele determinado período. Partindo destas considerações abordaremos a seguir a fundação do Município de Apucarana, considerando a relevância e necessidade da implantação do Colégio São José para a região.

O contexto histórico do município de Apucarana-Paraná

Com base na perspectiva de estudo e levando em consideração os fundamentos teórico-metodológicos aqui apresentados, partimos do pressuposto de que ao analisar a estruturação do Colégio São José se faz necessário considerar o contexto histórico, político, social e cultural da implantação do Município de Apucarana.

O Município de Apucarana está localizado na região centro norte do estado do Paraná, distante 369 quilômetros da cidade de Curitiba, capital paranaense.

A origem etimológica do termo Apucarana é do idioma caingangue, “apó-caarã-nã” – “apó” (a base) + “caarã” (semelhante a floresta) + “anã” (imensa) – significa semelhante a uma floresta imensa. Observamos também uma variação da língua tupi, na qual o nome Apucarana possui diferentes versões: “Apó” + “Carã”: Em círculo. “Apuc”: furo, fenda, buraco + “Carama”: círculo, circunferência: Em círculo rachado. “Apuca”: gerúndio de furar + “Rarana”: parecido, falso, semelhante: Furo rachado, buraco rachado, em círculo, mas com interrupções ou rachas (APUCARANA, 2020).

A estruturação do município de Apucarana está atrelada ao processo de ocupação da Região Norte do Paraná, vinculada à atuação da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) e, posteriormente, à Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP).

Ao discutirmos a fundação do Município de Apucarana consideramos três períodos distintos: de 1934 a 1939, denominado por Período do Pioneirismo; de 1940 a 1943, o Período de Fixação e Povoamento; e o último período de 1944, até os dias atuais, denominado Período de Emancipação Política e Desenvolvimento. Considerando que a reocupação¹ da região se deu impulsionada pelo cultivo do café, de um simples “patrimônio imobiliário”, Apucarana, entrou em ascensão e observamos a vinda massiva de imigrantes de diversas áreas do Brasil e do mundo (APUCARANA, 2020).

De acordo com Faria (2007), a Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP) realizou a divisão da área obtida no Norte do

¹ O termo “reocupação” do território norte paranaense pautou-se na consideração de que a região já sido habitada por povos indígenas, conforme salientada Luciana Hervatini em sua pesquisa de Mestrado, defendida em 2011, pela Universidade Estadual de Maringá. Discussão subsidiada pela crítica de Nelson Dacio Tomazi (1999, p. 52)

Paraná em pequenas e médias propriedades, considerando os núcleos e uma distância de 100 quilômetros uns dos outros. Esses núcleos eram formados por Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama. Entre essas cidades foram criados pequenos povoados com distâncias determinadas de no mínimo dez quilômetros uns dos outros. Com o desenvolvimento das cidades nucleares os povoados também se desenvolveram, transformando-se, assim, em cidades medias.

Após a criação a fundação da cidade de Londrina, no ano de 1934, os dirigentes da CTNP se direcionaram para uma nova empreitada, a de fundar a cidade de Apucarana. Por esse motivo, foram encaminhados para a região o Sr. Benevides Mesquita, o Sr. Kurt Jakowatz, bem como outros membros da Companhia, com a intenção de realizar a demarcação (APUCARANA, 1983).

Desta feita, Apucarana emergiu com o intuito de servir como polo intermediário de produção agrícola dos núcleos maiores, Maringá e Londrina, conforme aponta Hervatini:

O município de Apucarana servia como um entroncamento rodoviário e férreo, convergindo o transporte da produção agrícola de todo o norte do Paraná para os canais exportadores de Santos e Paranaguá, e o fato de ser muito bem servida de opções de transporte contribuiu fortemente para seu desenvolvimento (HERVATINI, 2011, p. 83).

Por meio do Decreto-lei 199 o interventor Manoel Ribas (1873-1946) Em 30 de dezembro de 1943, criou em concomitância o município e a comarca de Apucarana, “coroando de êxito os esforços de seus líderes” (APUCARANA, 2020).

Os últimos dados do IBGE apontam uma população de 134.996 habitantes, com uma área territorial de pouco mais de 555 km². O município se configura como importante polo de desenvolvimento econômico no Estado. Mesmo com após a ciclo de geadas ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970, a cafeicultura continua sendo uma das mais importantes atividades agrícolas do município, juntamente com o cultivo da soja, do milho e do feijão.

O campo industrial local ganha destaque nacional pela fabricação de bonés, gerando de empregos e aquecendo a economia do município. Destacamos também a produção e industrialização de derivados de milho e couro responsável pela exportação desses produtos pelo Paraná e pelo território brasileiro (APUCARANA, 2020).

Cumprido destacar, que Apucarana se destaca ainda como polo educacional universitário, abrigando tradicionais universidades públicas e privadas. Na esfera pública destacamos a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), tradicionalmente conhecida como FECEA, em funcionamento desde 17 de novembro de 1959 e recentemente aberto o Campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPr), cuja instalação se deu em 12 de fevereiro do ano de 2007.

No contexto da formação de Apucarana, é importante ressaltar que a educação se consolidou de acordo com as demandas da sociedade, das necessidades estabelecidas pela população e o Colégio São José assumiu um importante papel na formação da sociedade em gênese.

Implantação do Colégio São José - Apucarana

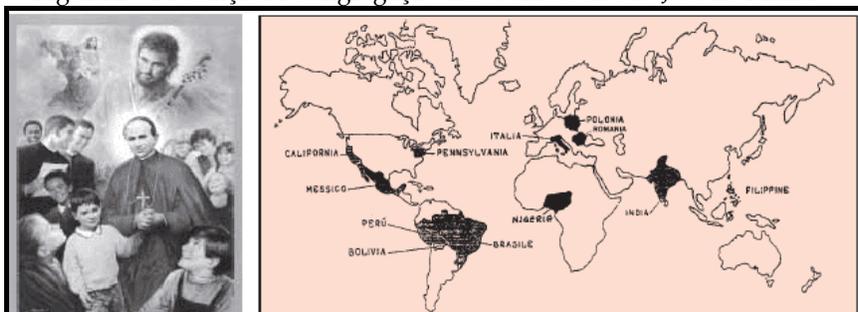
Nesta seção, analisaremos o surgimento do Colégio São José em 1949 e suas características enquanto Escola Paroquial do Município de Apucarana. Dentre os diversos aspectos do contexto escolar, destacaremos o processo de implantação e a participação dos Oblatos de São José para a criação desse Colégio.

Atualmente, o Colégio São José oferece atendimento educacional nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tem como mantenedora a sociedade Civil dos Oblatos de São José, cuja sede administrativa, no Brasil, está localizada na cidade de Curitiba, Paraná. Trata-se, portanto, de um colégio confessional católico, privado. A compreensão do funcionamento da referida instituição, requer que recorramos à história da própria Congregação relacionada a história da Igreja

Católica no Brasil, especialmente no que se refere às iniciativas no campo educacional.

A Congregação dos Oblatos de São José teve origem na cidade de Asti, situada ao norte da Itália. Foi idealizada pelo sacerdote Giuseppe Stefano Chiaffredo Marelllo ou Jose Marelllo² (1844-1895) aos 34 anos de idade, em 14 de março de 1878. O desejo do fundador da Congregação era que seus seguidores propagassem os ideais evangélicos de Jesus a exemplo de São José, “homem simples e humilde e totalmente dedicado à causa do reino no particular ministério de pai e educador de Jesus” (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS SÃO DE JOSÉ, 2020).

Figura 1 – Presença da Congregação dos Oblatos de São José no Mundo



Fonte: Congregação dos Oblatos de São José: disponível em <https://www.osj.org.br/a-congregacao>

De acordo com os documentos oficiais da Congregação a missão da mesma implica buscar a glória de Deus, por meio da santificação de seus membros e do exercício do apostolado, com o testemunho dos Conselhos evangélicos (C. Art. 2). Bem como

² José Marelllo nasceu em Turim (Itália) em 1844. Inteligente, alegre, idealista, tornou-se padre em Asti, dedicando seu ministério em favor dos pobres e dos jovens. Escolheu São José como modelo de vida e apostolado. Em 1878 fundou a Congregação dos Oblatos de São José, família religiosa cujos membros dedicam-se à educação da juventude nas paróquias, nas escolas e nas missões. José Marelllo morreu em 1895, quando era Bispo da Diocese de Acqui (Itália). Em 25 de novembro de 2001, foi proclamado santo pelo Papa João Paulo II (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ, 2020).

[...] educar para o desenvolvimento integral do ser humano de forma sustentável e comprometida com a vida e a sociedade”. Esta missão se consolida por meio da educação moral e religiosa dos jovens nas várias atividades sugeridas por tempos e lugares; Ministério pastoral nas Missões e nas Paróquias, inclusive ajudando o clero diocesano; Difusão da devoção a São José. (C. Art. 3) (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ, 2020).

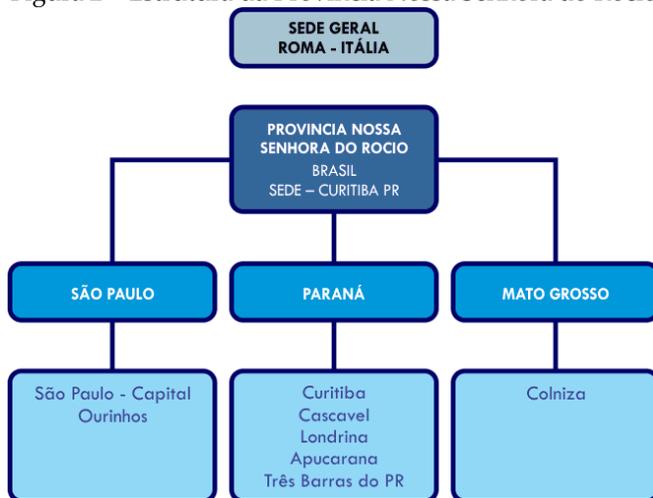
A Congregação dos Oblatos de São José, uma vez inserida na Igreja como Congregação de direito pontifício, apresenta natureza clerical, ou seja, é composta de Sacerdotes e Irmãos consagrados. Muitos jovens se sentiram atraídos pelo carisma da Congregação, o que fez com que a Congregação se espalhasse para outros Continentes, chegando ao Brasil no ano de 1919.

A Proclamação da República, em novembro de 1889, trouxe o ensino laico para o centro do debate entre o governo republicano e a hierarquia eclesiástica. O argumento da Igreja era fundado no discurso de que a laicidade no campo educacional se constituía em uma “forma prática de ateísmo” (AZZI, 2008, p. 86). Acresce que esse movimento ocorreu também no continente europeu, em razão da estruturação da sociedade burguesa. É nesse contexto que entendemos a vida dos Oblatos de São José e de outras Congregações vindas da Europa para atuarem no contexto educacional brasileiro.

Atendendo ao pedido do Papa XV (1854-1822), os Oblatos de São José desembarcaram na cidade do Rio de Janeiro em 7 de outubro de 1919, chegaram à capital paranaense, Curitiba, em 17 de outubro do mesmo ano. No início do ano de 1920, precisamente, em 17 de janeiro, os Josefinos iniciaram as atividades na cidade de Paranaguá, que na época contava com 15 mil habitantes, sendo este, o primeiro campo oficial de trabalho. É importante destacar, que três anos após iniciar as atividades paroquiais os padres organizaram também um colégio, com atendimento inicial de 30 alunos, ampliando no ano seguinte para 176 jovens e adolescentes (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ, 2020).

A Congregação, com sua Sede Geral em Roma se estabeleceu em terras brasileiras e atualmente está assim estruturada: a sede da Província Nossa Senhora do Rocio está em Curitiba e está presente em três estados: São Paulo, Paraná e Mato Grosso, conforme figura:

Figura 2 – Estrutura da Província Nossa Senhora do Rocio



Fonte: Congregação do Oblatos de São José (2020).

A criação do Colégio São José em Apucarana faz parte do contexto da colonização do

Norte e do Noroeste do Paraná, como vimos anteriormente o cultivo do café se propagou no Estado por volta do ano de 1860. Neste período muitos fazendeiros paulistas e mineiros vieram para a região Noroeste do Estado do Paraná, posteriormente denominada Norte Pioneiro, onde está localizada a Cidade de Apucarana.

Com o aumento populacional, houve também o aumento da demanda do número de escolas primárias. É neste contexto que se insere a vinda dos Josefinos para a cidade de Apucarana no de 1948, na qual iniciaram suas atividades n, inicialmente no âmbito paroquial, no ano seguinte, ampliaram a atuação na Escola Paroquial, futuro Colégio São José:

Em novembro de 1948, os Oblatos de São José pisavam o solo de Apucarana. A primeira preocupação foi a pastoral, ou seja, dar vida à grande paróquia Nossa Senhora de Lourdes que abrigava dezenas de comunidades e grupos pastorais. Mas nem bem tinha se passado um ano, quando em 17 de setembro de 1949, a semente do Colégio São José era semeada com essa Escola Paroquial cujo funcionamento foi por muitos anos na Rua Osório Ribas de Paula, em frente aos Correios, onde hoje funciona o Edifício Comercial Milenium (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 2019, p. 2).

Neste período, o Padre Armando Círio (1916-2014), estava à frente da Igreja Matriz, como Pároco da mesma e assumiu a responsabilidade de estruturar uma Escola Paroquial que cumprisse as demandas exigidas pela Igreja, bem como, para atender a um dos carismas da própria Congregação dos Oblatos de São José que atuava também no campo educacional. A Escola Paroquial teve como na pessoa do Pe. José Canale o primeiro diretor e o jovem João Batista Mareze, o primeiro professor da Instituição (REDE, 2019).

Com o aumento populacional do município houve também o aumento de demanda escolar e em 1951 a Escola Paroquial já atendia mais de cem alunos, sendo reconhecida pela Secretaria Estadual de Educação:

A pequena escola possuía apenas três salas de aula e uma para a direção, mas já tinha muito dinamismo porque já, no início do ano de 1951, passava a funcionar com mais de cem alunos, atendendo desde o primeiro ao quarto ano primário e se tornava reconhecida pela Secretaria de Educação do Paraná, denominada de Escola Paroquial São José (REDE, 2019, p. 4).

Após cinco anos de funcionamento a Escola Paroquial São José já não atendia às exigências do montante histórico. Era necessário expandir a atuação educacional e vocacional.

Após solicitação de Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909-1999), realizada aos Josefinos, para a criação instituição educativa católica que atendesse as demandas de Apucarana e de toda a região, em 11 de fevereiro de 1956 foi lançada a pedra fundamental para a construção do Colégio do empreendimento,

contando com a presença do Cardeal Dom Jaime de Barros Câmara (1894-1971):

As solicitações e as exigências foram os motivos para serem atendidas prontamente pelos Oblatos de São José e ajudados pelo Dr. Joaquim de Castro, o qual doou um terreno de 20 mil metros quadrados na periferia de Apucarana, e padre Severino se colocou de corpo e alma para a construção dessa nova obra que teve a sua pedra fundamental lançada no dia 11 de fevereiro de 1956, com a presença do cardeal Jaime de Barros Câmara. (REDE, 2019, p. 5).

Em 1959 a construção da nova escola estava concluída e as aulas do curso primário foram iniciadas no prédio “Escola Dom José Marelló”, nome dado em homenagem ao fundador dos Oblatos de São José. Ainda, neste mesmo período houve a inauguração do internato para meninos, recebendo o nome de “Ginásio Dr. Joaquim de Castro”, em homenagem a doação do terreno que viabilizou a construção da instituição. E com o grande número de alunos de toda a região, se fez necessário que a direção do internato ficasse sob responsabilidade do Pe. Severino Cerutti (REDE, 2019)

A instituição funcionou em regime de internato por treze anos. O que impulsionou o seu funcionamento e também movimentava a cidade que recebia pessoas de toda a região. Assim, a direção do Colégio passou para o Pe. José Canale e o cuidado do internato para o Pe. Severino Cerutti. O internato funcionou até o ano de 1973, quando a Congregação dos Oblatos de São José, julgando ter cumprido a sua missão na educação encerrou essa experiência e passou a se dedicar estritamente aos seus seminaristas (REDE, 2019, 7).

De acordo com as fontes pesquisadas, a instituição passou por problemas financeiros e muitas dificuldades, dentre elas o assassinato do Pe. Severino Cerutti, morto durante um assalto nas dependências do Colégio.

Observamos que na primeira década a transição na direção da instituição não era algo constante. Em 1969 ao Pe. Leonardo

Prota assumiu a direção, substituindo o Pe. Jose Canale. Sua atuação marcou a instituição com a implantação dos cursos “Científico e Clássico e em homenagem ao seu construtor os dois títulos “Escola Dom José Marelllo” e “Ginásio Dr. Joaquim de Castro” se juntaram e se tornaram “ Colégio Pe. Severino Cerutti” (REDE, 2019, p. 08).

É importante destacar que a escola forma o homem necessário para sua época. Nesse sentido, A Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus da educação brasileira, reestruturou as ações do Colégio. Nesse mesmo ano o Pe. Álvaro de Oliveira assumiu a direção dos cursos do ginásio, científico e clássico e Pe. José Canale ficou responsável pelo curso primário. A partir da reforma a instituição os cursos de Auxiliar de Enfermagem, Técnico em eletricidade e Decorações. A partir daí o Colégio passou a ser denominado em definitivo por “Colégio São José” (REDE, 2019)

O século XXI exigiu uma nova forma de gestão, percebemos que os Josefinos se adaptaram a essa exigência, tendo em vista que ao assumir a direção em 2003, o Pe. José Antonio Bertolin implementou a gestão compartilhada. Conforme as fontes consultadas

[...] as ações se davam por meio dos diversos coordenadores visando à corresponsabilidade da equipe e exigindo semanalmente a revisão do processo educativo e administrativo. A área de captação de alunos abrangia não apenas Apucarana, mas também os municípios de São Pedro do Ivaí, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Pirapó, Mauá da Serra, Rio Bom, Marilândia do Sul e Califórnia. Aos poucos, essa prática de acolher alunos fora de Apucarana foi diminuindo por razões práticas e se limitou apenas a alguns alunos de Jandaia do Sul, Cambira, Califórnia e Rio Bom (REDE, 2019, p. 19).

Desta forma, percebemos que a atuação do Colégio esteve concatenada com as exigências da Igreja Católica e as exigências da sociedade capitalista, na formação dos profissionais. Cumpre destacar, o papel da instituição na formação da elite e das autoridades políticas que atuaram no município.

Conclusão

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro do século XX, percebemos que a Igreja Católica utilizou de significativas ações para manter a hegemonia do pensamento católico por meio da educação na sociedade laica. Neste contexto entendemos que o impacto da ação da Congregação dos Oblatos de São José na educação apucaranaense implica considerar a trajetória de suas ações de modo articulado junto à Igreja Católica e demais segmentos do Estado em formação.

Sob esta perspectiva, percebemos que as ações que dos Josefinos não ficaram restritas às sacristias da paróquia, uma vez que atuaram com afinco no contexto educacional e na formação intelectual das crianças, adolescentes e jovens por meio do Colégio São José.

Percebemos que, o Colégio São José atendeu tanto às necessidades da sociedade local quanto regional em formação, no que compreende à estratificação social. O alunado atendido pelos Josefinos explicitou a distinção social das elites que procuravam se diferenciar do restante da população também por meio da escola, os quais atuaram na como lideranças nas gerações futuras da cidade.

Ao concluir nossa pesquisa compreendemos que o Colégio São José cumpriu os objetivos da Igreja Católica desde a sua origem, atendendo às demandas religiosas e sociais, pautados nos preceitos morais do catolicismo e concatenados com as reformas do sistema educacional brasileiro, cujos docentes se submeteram aos processos formativos que perpetraram todo o período analisado.

Referências

APUCARANA (Município). **Plano diretor de desenvolvimento urbano**. CODEM/CODEPARDATM, 1983.

- APUCARANA (Município). **Origem**. 2020. Disponível em: <<http://www.apucarana.pr.gov.br/site/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- AZZI, R. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida, SP: Santuário, 2008.
- BUFFA, E.; ALMEIDA P. G. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.
- COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <<http://sjose.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ. **História da congregação**. 2020. Disponível em: <<https://www.osj.org.br/a-congregacao/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- FARIA, M. C. C. **As transformações históricas e a dinâmica atual da paisagem na bacia hidrográfica do Ribeirão Biguaçu – Apucarana/PR**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Programa de Pós-Graduação Geografia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2007.
- HERVATINI, L. **A Escola Normal e suas práticas pedagógicas: retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná**. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2011.
- MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.
- NOSELA, P; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.
- REDE, OSJ; **Colégio São José**. Apucarana. 2019. Disponível em: <sjose.com.br/download> 70 ANOS. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SAVIANI, D. **Breves considerações sobre as fontes para a história da educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei;

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Construções e silêncios sobre a (re) ocupação da região norte do Estado do Paraná**. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Org.). **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá, PR: EDUEM, 1999. p. 51-85.

VIEIRA, A. M. D. P. **Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias**. In: SILVA, J. C; ORSO, J. P; CASTANHA, A. P; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 65-78.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Andréia Pires Chinaglia
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Introdução

A educação musical tem dificuldade em se enquadrar no formato de aulas da escola básica, nas quais os alunos estão habituados com aulas expositivas, sentados em fileiras e o professor, na sua grande maioria é quem conduz o conhecimento.

Com a pandemia do coronavírus no Brasil e no mundo nos anos de 2020 e 2021, esse vírus que atingiu diversas pessoas e o índice de mortalidade é alto, foram necessárias diferentes medidas para que as pessoas não se contaminassem. Desta maneira, o isolamento social, o ensino remoto e novas estratégias didáticas foram sendo incorporadas nesse contexto educacional mundial. Com a educação musical não foi diferente. Novas alternativas foram surgindo.

Uma alternativa metodológica para modificar esse quadro tem sido a utilização de práticas de ensino-aprendizagem utilizadas em diferentes áreas do conhecimento, as quais consideram o aluno como protagonista do seu aprendizado. Um dessas alternativas é o foco de temática desse capítulo: a aprendizagem colaborativa.

Já algum tempo, a área de educação musical tem buscado reorganizar espaços para a inovação e inserido metodologias diferenciadas e interativas focadas nas práticas coletivas e

vivências musicais as quais possibilitam a construção do conhecimento musical proporcionado pela ação do próprio indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa tem se mostrado uma aliada importante para estratégias.

Dessa forma, o objetivo geral deste capítulo é apresentar uma revisão de literatura sobre aprendizagem colaborativa na formação de licenciandos em educação musical e discutir as características e fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa realizada em uma prática educativa com acadêmicos dos cursos de Música e Artes Cênicas, os quais participaram de um Curso de Extensão na área de música na Universidade Estadual de Maringá.

Para isso, foram feitas buscas diferentes bases de dados como CAPES e *SciELO*, em que o critério de seleção foram pesquisas que tratavam das características, conceitos, fundamentos da Aprendizagem colaborativa em aulas presenciais e as que discutiam seu uso na Educação Musical, mais especificamente na formação dos licenciandos. Para isso foram utilizadas as palavras chaves como: conceitos e fundamentos da aprendizagem colaborativa na educação; características da aprendizagem colaborativa na educação musical; aprendizagem colaborativa na formação inicial.

É preciso considerar que a revisão de literatura deste trabalho correspondeu trabalhos publicados no período de 2000 a 2020, anterior ao período da pandemia do coronavírus. Além disso, um desses trabalhos nos indicou um material importante que estava fora da nossa data de seleção, sendo ele o livro publicado por Goodsel, Maher, Smith e MacGregor (1992), por isso, após a leitura nós o consideramos fundamental para essa revisão e o incluímos.

Dessa forma foram selecionados 6 trabalhos que tratam das características e fundamentos da aprendizagem colaborativa: Goodsell, Maher, Smith e MacGregor (1992); Smith e MacGregor (1992); Damiani (2008); Torres e Irala (2014); Troncareli e Faria (2014); Klein e Vosgerau (2018), e 4 trabalhos que tratam da aprendizagem colaborativa na formação do educador musical

Renswall (2013); Gaunt e Westerlund (2016), Machado, (2016), Bezerra, (2017).

Na sequência apresentamos um quadro destacando o título de cada pesquisa, autores, ano de publicação, área e nível de atuação:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas sobre as características e fundamentos da Aprendizagem colaborativa

Título	Autor/Ano	Área de atuação	Nível de atuação
<i>Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education.</i>	GOODSELL, Anne; MAHER, Michelle, SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean. (1992)	Educação – diversas áreas	Curso Superior
<i>What is Collaborative Learning? In: GOODSELL, A. S. et al. Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education.</i>	SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean. (1992)	Educação – diversas áreas	Curso Superior
Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e entendendo seus benefícios	DAMIANI, Magda, Floriano (2008)	Educação - diversas áreas	Níveis diversos da educação
Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). Metodologias para a Produção do Conhecimento: da concepção à prática	TORRES Patrícia Lupion, IRALA, Ebron Adriano (2014)	Educação	Diversas áreas
A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no	TRONCARELI, Marcella Zampoli; FARIA, Adriano Antonio (2014)	Educação – Sugere diversas áreas	Curso superior

processo ensino aprendizagem em cursos universitários			
Possibilidades e desafios da prática da aprendizagem colaborativa no ensino superior	KLEIN, Edna Lampert; VOSGERAU, Dilmeire Santa Ramos (2018)	Educação - Apresenta diversas áreas	Ensino superior

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Quadro 2: Pesquisas selecionadas sobre a Aprendizagem colaborativa na formação do educador musical

Título	Autor/Ano	Área de atuação	Nível de atuação
<i>Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education.</i>	RENSHAW, Peter (2013)	Educação Musical	Ensino superior
Aprendendo a ensinar coletivamente: a aprendizagem colaborativa na musicalização infantil na UFPB	BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá (2016)	Educação musical	Ensino superior
<i>Collaborative learning in Higher Music Education</i>	GAUNT, Helena; WETERLUND, Heidi (2016)	Educação Musical	Curso superior
Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas	MACHADO, Daniel Augusto Oliveira (2016)	Educação musical - disciplina Laboratório de Criação I	Ensino superior

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Nesta seleção foram encontradas duas pesquisas que realizaram uma revisão de literatura sobre aprendizagem colaborativa na educação e que trouxeram alguns aspectos que

somaram a nossa busca. Foram elas as pesquisas de Damiani (2008) e Klain e Vesgorau (2018).

A pesquisa de Damiani (2008) teve por objetivo discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas. O texto está baseado em ampla revisão de literatura com base em pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área, no Brasil e em outros países.

A autora não deixa claro de que forma fez a seleção destes textos para o estudo que se propôs e afirma que não tem a “pretensão de constituir-se em um “estado da arte” (grifo da autora) sobre o trabalho colaborativo devido à extensão da produção relacionada ao assunto”, e completa ainda, “que sua revisão exaustiva seria tarefa infundável” (DAMIANI, 2008, p. 213). Assim, apresentou dados de estudos considerados metodologicamente sólidos e teoricamente relevantes que foram reunidos com o objetivo de resumir e divulgar o conhecimento já produzido sobre a importância do trabalho colaborativo na Educação.

Apesar da pesquisa de Damiani (2008) contemplar o âmbito da educação e não delimitar o período de seleção dos estudos escolhidos, no subtópico que trata do trabalho colaborativo entre professores, ao selecionar pesquisas em diversos níveis da educação, a autora apresentou algumas pesquisas que utilizam de tecnologias diversificadas para a aprendizagem colaborativa. A autora afirmou que a revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país.

Já a pesquisa de Klein e Vosgerau (2018) teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre os benefícios e desafios da aprendizagem colaborativa no ensino superior com base somente nos artigos publicados na base de dados *SciELO*. Diferentemente, da pesquisa de Damiani (2008), as autoras Klein e Vosgerau (2018) utilizaram critérios de seleção dos trabalhos que foram

publicações entre 2000 e 2016, pesquisas empíricas e no ensino superior. Porém, vale ressaltar que a revisão de Klein e Vosgerau (2018) não se limitou aos trabalhos no âmbito da educação e, assim como a de Damiani (2008), também não dispensou na análise o ensino mediado pelas tecnologias. Desta maneira, ambos os estudos serviram para reforçar e selecionar a seleção de trabalhos para a produção deste artigo.

De um modo geral, esses estudos definem aprendizagem colaborativa como um trabalho conjunto, interativo e compartilhado, o qual permite a construção do conhecimento coletivo. Essas pesquisas indicam ainda que a motivação para o uso da aprendizagem colaborativa se deu devido ao desinteresse dos alunos em aulas unicamente expositivas e centradas totalmente na figura do professor.

Para apresentar nossa revisão de literatura, bem como a atividade prática realizada com os licenciandos participantes do curso de extensão com reflexões fundamentadas a partir dos autores da revisão de literatura, organizamos esse capítulo em 3 sessões sendo elas: 1) Aprendizagem colaborativa: histórico, conceitos, definições, fundamentos e características; 2) aprendizagem colaborativa na formação do licenciando em educação musical e 3) Aprendizagem colaborativa em uma prática educativa com acadêmicos em formação inicial.

1. Aprendizagem colaborativa: histórico, conceitos, definições, fundamentos e características.

Os conceitos e definições, bem como o histórico, fundamentos e características de aprendizagem colaborativa estão bem delineados nas pesquisas de Goodsell, Maher, Smith e MacGregor (1992), Smith e MacGregor (1992), Torres e Irala (2014), Troncareli e Faria (2014).

Historicamente, a aprendizagem colaborativa tem sido estudada e desenvolvida por teóricos, pesquisadores e educadores

em diversos contextos da Inglaterra, Alemanha e França, desde o século XVIII, a partir de diversos tipos de abordagens.

No livro organizado por Goodsell, Maher, Smith e MacGregor (1992), os autores apresentam diversos estudos sobre a aprendizagem colaborativa no ensino superior e afirmam que este tipo de aprendizagem toma muitas formas e nomes. Nesse trabalho, Goodsell, Maher, Smith e MacGregor (1992) reuniram artigos que apresentavam os conceitos, os diferentes tipos de aprendizagem colaborativa, como implementá-las e como essa metodologia pode mudar o papel dos acadêmicos como futuros professores.

A intenção deste livro, segundo os autores, foi fornecer subsídios e estudos teóricos por meio de artigos para que as pessoas conheçam sobre a aprendizagem colaborativa e como implementá-la em instituições de ensino superior que apresentam temáticas sobre: o que é aprendizagem colaborativa no ensino superior; quais são os princípios filosóficos subjacentes da aprendizagem colaborativa; quais são os diferentes tipos de aprendizagem colaborativa; como implementá-la; como essas questões modificam o papel do professor e como podemos avaliar os efeitos da aprendizagem colaborativa.

Iniciam a apresentação do livro afirmando que a aprendizagem colaborativa promove uma importante modificação no tipo de aprendizagem pois transforma os alunos de receptores passivos da aprendizagem em agentes ativos na construção do conhecimento.

Segundo esses autores, o aumento da visibilidade das estratégias de aprendizagem colaborativa e cooperativa vem se fundamentando devido ao engajamento ativo na aprendizagem, conforme os trabalhos que reuniram nessa publicação. Acrescentam ainda que, segundo os artigos que reuniram, a aprendizagem colaborativa fornece atividades de grupo estruturadas e promove as habilidades sociais que eles precisam para trabalharem juntos. Dessa forma, seu foco está numa aprendizagem ativa, engajada, com alunos e professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizado.

Smith e MacGregor (1992) escreveram um capítulo no livro acima citado e apresentam uma definição da aprendizagem colaborativa como um termo genérico, usado para uma variedade de abordagens educacionais que envolvem o esforço intelectual conjunto dos estudantes, ou alunos e professores juntos. Dessa forma, não é uma prerrogativa que ela esteja vinculada ao uso das tecnologias.

No artigo de Smith e MacGregor (1992) os autores apresentam que, independente da área educacional, as suposições obtidas sobre aprendizagem colaborativa podem ser identificadas como: a aprendizagem é um processo ativo e construtivo; a aprendizagem depende de contextos ricos e desafiadores; alunos diversos com diferentes perspectivas; a aprendizagem é inerentemente social.

Além disso os autores afirmam que suas experiências em utilizarem a aprendizagem colaborativa foram muito positivas pois os alunos mostraram-se mais motivados para aprender, uma vez que essa metodologia promoveu um maior engajamento dos estudantes nos seus processos de aprendizagem, mesmo com as diferenças de pensamentos e ideias. Segundo os autores, o trabalho em equipe promoveu nos estudantes uma integração e reconhecimento do trabalho, aceitação de outras ideias e construção de acordos que envolviam todos do grupo. Esses aspectos incentivam os alunos socialmente a terem mais participação e voz ativa na exposição de suas ideias respeitando as diferenças.

Torres e Irala (2014) abordaram as características, conceitos, objetivos, históricos e fundamentos da Aprendizagem colaborativa e afirmam que essa aprendizagem resulta de diversas correntes do pensamento pedagógico e, desde o século XVIII, vem sendo estudada e desenvolvida por teóricos, pesquisadores e educadores que viam nessa prática um potencial de preparar seus alunos para enfrentar a realidade profissional. Assim, esse estudo traça uma linha do tempo da história da aprendizagem colaborativa e apresentam que a essa aprendizagem

tem sido frequentemente defendida no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessa metodologia o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (TORRES, ILARA, 2014, p. 61)

Dessa forma, é possível afirmar que as estratégias educacionais da aprendizagem colaborativa estão centradas na construção do conhecimento por meio da colaboração entre os pares nas trocas de experiências e de diferentes habilidades dos estudantes.

Sobre isso, os autores reforçam ainda que, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões e de avaliações como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos (TORRES, ILARA, 2014).

De acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004), a aprendizagem colaborativa é caracterizada pelas seguintes ações: participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; interatividade dos diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de comunicação e expressão; aceitação das diversidades e diferenças; desenvolvimento de autonomia dos alunos; mediação do professor.

Assim, o processo ensino-aprendizagem não está centrado somente na figura do professor e o aluno exerce papel fundamental. O professor atua na criação de contextos, estratégias, e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de modo criativo.

Nessa perspectiva, Troncarelli e Faria (2014) partem do pressuposto que as mudanças constantes no perfil dos alunos de graduação exigem uma atividade docente reformulada, de maneira a

contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, e apontam que este processo ocorre de forma positiva quando o docente atua como facilitador do aprendizado, o que permite uma participação ativa dos alunos neste contexto, os quais interagem com os colegas e com o professor, para a construção o conhecimento.

Para embasar suas ideias, Troncarelli e Faria (2014) iniciam uma revisão de literatura e apresentam as tendências pedagógicas no Brasil, bem como a necessidade de uma reformulação das mesmas. Eles têm como proposta a inclusão de métodos de aprendizagem colaborativa (AC) nos programas curriculares de instituições de cursos de graduação, as quais proporcionem ambientes de interação positiva entre os alunos e os docentes, e contribuem para que todos participem ativamente na construção do conhecimento.

Para Troncarelli e Faria (2014) o papel do professor na proposta de aprendizagem colaborativa é de fundamental importância, uma vez que este deve atuar como mediador para que ocorra a construção do conhecimento entre os alunos. Para tanto, é necessário que o docente conheça as diferentes possibilidades e meios de aplicação da proposta, além de apresentar estratégias, planejamento e motivação. Os autores apresentam algumas alternativas de como estabelecer um bom grupo de aprendizagem a partir dessa proposta e afirmam que esta pode ou não fazer uso da tecnologia em prol da aprendizagem colaborativa.

Com base nas considerações, Troncarelli e Faria (2014) afirmam que a aprendizagem colaborativa é dinâmica e atual e proporciona inúmeras possibilidades de experiências para o aprendizado. A formação dos alunos ocorre de maneira participativa, articulada, reflexiva e contextualizada e contribui para a formação de profissionais que compreendem seu papel na sociedade. Desta forma, os autores afirmam a importância de divulgação e disseminação da aprendizagem colaborativa para um maior número de instituições de ensino superior brasileiras.

Outro ponto importante vem na pesquisa de Torres e Irala (2014) que apontam a necessidade de definir e diferenciar a aprendizagem colaborativa da aprendizagem cooperativa, pois muitas vezes são interpretadas como aprendizagens iguais e não são, enfatizando com isso que os dois conceitos, apesar de se referirem a atividades desenvolvidas em grupo com objetivos comuns, apresentam diferenças fundamentais relacionadas às dinâmicas dos trabalhos em conjunto, à constância da coordenação e à filosofia inerente aos dois conceitos. De qualquer maneira, os autores reconhecem que ambas as práticas são complementares e vêm em oposição ao sistema de ensino dominante e unilateral, centrada somente na figura do professor.

Após apresentar essa perspectiva histórica e a conceituação da aprendizagem colaborativa, e a diferenciação entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, os autores apresentam como essa aprendizagem ocorre na prática e destacam algumas metodologias para desenvolvê-las. Dentre elas: aprendizagem colaborativa apoiada por computador e ambientes virtuais; aprendizagem baseada em projetos (ABP); aprender juntos; investigar em grupo; controvérsia acadêmica estruturada; classe *Jigsaw*; aprendizagem em equipes de estudantes (STAD e TGT); instrução complexa: pensamento de nível elevado em classes heterogêneas. Para cada uma delas, os autores abordam seu modo de implementação, bem como os papéis dos professores e dos alunos no seu desenvolvimento.

Outra questão abordada pelos autores é sobre a avaliação na aprendizagem colaborativa que deve ter ênfase no processo no qual professores e alunos constroem uma rede, ou seja, os professores dividem com os alunos a responsabilidade pelas correções pertinentes por meio do debate, da discussão, da reflexão individual e coletiva, da resolução de problemas e de conflitos, da negociação, do consenso, da percepção do outro, e do respeito mútuo” (TORRES, IRALA, 2014, p. 87).

As pesquisas de Goodsell, Maher, Smith e Macgregor (1992), Smith e Macgregor (1992) e Torres e Irala (2014) definem, de um

modo geral, que a aprendizagem colaborativa emerge de um diálogo ativo e da exposição de ideias dos participantes de um grupo. É por meio da participação de todos que interagem entre si que são realizados os processos de construção dos conhecimentos.

De acordo com esse estudo, os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Sendo assim, o estudo de Torres e Irala (2014) ao apresentar os conceitos, definições e considerações sobre a aprendizagem colaborativa instigam olhares reflexivos sobre essa metodologia.

A partir disso, na próxima seção serão apresentadas as pesquisas da revisão de literatura sobre aprendizagem colaborativa na formação dos licenciandos em Educação Musical.

2. Aprendizagem colaborativa na formação dos licenciandos em Educação musical

As pesquisas destacadas sobre esses assuntos foram as de Renswall (2013), Gaunt e Westerlund (2016), Machado (2016) e Bezerra (2017).

Na pesquisa de Renshaw (2013) o autor fala sobre o compartilhamento de saberes no qual a autoridade é compartilhada e o professor passa a ser um facilitador comprometido com a aprendizagem ativa, dinâmica e participativa que busca atividades as quais ajudem os alunos a descobrirem e utilizarem a heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro. Por ser um processo ativo, os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo.

Dessa forma, ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega, sendo o professor um facilitador. Busca-se que os alunos se comprometam com o processo e aprendam a aprender junto com os outros colocando-os como partícipes na construção do conhecimento.

Renshaw (2013) ressalta que a aprendizagem colaborativa possui alguns elementos chave nas relações entre os participantes de um grupo como: “a dinâmica e a química; a interação; a escuta ativa e o fluxo da energia dentro de um grupo” (RENSHAW, 2013, p.237) e que todos esses elementos dependem da confiança e de como esta confiança foi ou está sendo construída e compartilhada entre os participantes de um grupo ou organização. Esta confiança compartilhada, “uma vez estabelecida, poderá servir como estímulo à aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento musical” (RENSHAW, 2013, p.237).

Gaunt e Westerlund (2016), organizaram um livro em que tratam sobre a aprendizagem colaborativa no ensino superior em música. As autoras afirmam que o livro se baseia em suas ideias e convicções de que a aprendizagem colaborativa está se tornando uma das maneiras mais poderosas de lidar com os desafios do desenvolvimento da música e do ensino superior. Isso porque, segundo as autoras, a aprendizagem colaborativa passou a ser associada particularmente a processos de desenvolvimento de novos conhecimentos em contextos contemporâneos que se caracterizam por mudanças rápidas. Além disso, elas também citam a crescente importância da flexibilidade profissional e de o futuro professor ser capaz e enfrentar novas situações e contextos sociais com imaginação e empatia é um dos desafios para o ensino de música em nível superior.

Segundo as autoras, a música é uma atividade colaborativa por natureza, uma vez que a colaboração funciona de várias formas: entre *performers*, entre compositores e *performers*, entre professores e alunos. Porém, a natureza e o potencial desses elementos colaborativos ainda estão à margem, subutilizados e pouco explorados pelos profissionais da educação.

A aprendizagem colaborativa é normalmente associada a aulas em grupo. Nesse sentido, as autoras afirmam que este livro procura transformar essa percepção e ampliar esse entendimento no qual pode se relacionar ao ensino entre pares, colaborações interdisciplinares, colaboração entre redes, parceria, mentoria e

liderança. Dessa forma, as autoras buscam apresentar que o campo da aprendizagem colaborativa tenta capturar diversas tentativas de cultivar objetivos compartilhados e resolução conjunta de problemas para iluminar as complexidades de interações envolvidas na colaboração e como elas impactam nosso aprendizado. Com isso, elas defendem e trazem no livro que a aprendizagem colaborativa pode “quebrar as rotinas de interações profissionais canonizadas” (GAUNT, WESTERLUND 2016, p.5) e fornecer inspiração para improvisações e criatividade no campo musical.

As autoras defendem que o ensino superior de música precisa se estender além de um foco no conhecimento técnico, e embora em muitos contextos ela ainda aconteça de forma coletiva, ainda depende fortemente da transmissão entre “professor e aluno, mestre e aprendiz” (GAUNT, WESTERLUND 2016, p.3). Por isso, para elas, o ensino superior de música precisa buscar fundamentos que fundamentos onde tanto a produção musical quanto a educação musical sejam sustentadas por uma compreensão atualizada das mudanças da sociedade que apresentam formas inovadoras para músicos e educadores musicais se desenvolvam colaborativamente. Isso significa oferecer mais acesso e experiência em atividades colaborativas no contexto superior.

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa no ensino superior de música, segundo as pesquisas que as autoras reúnem no livro, visam abrir espaços para o diálogo visionário e para uma troca de experiências e reflexão crítica sobre a aprendizagem colaborativa no ensino superior. O objetivo então é obter a compreensão de uma pesquisa educacional mais ampla, compartilhar pesquisas baseadas na prática que estão sendo realizadas e destacar as vozes de profissionais inovadores. Nesse sentido, ao reunir perspectivas de pesquisadores diversos, as autoras pretendem “derrubar divisões e silos tradicionais para que possamos aprender uns com os outros” (GAUNT, WESTERLUND 2016, p.6).

Seguindo nessa linha de buscar compreender como os alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, a

pesquisa de Machado (2016) analisou possíveis relações existentes entre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical com 37 alunos da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina Laboratório de Criação I, durante o 1º semestre de 2015. O objetivo da pesquisa foi compreender como tais alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais durante as aulas, e quais os significados e valores que lhes atribuem.

Como resultados da pesquisa, Machado (2016) constatou que os processos de aprendizagem colaborativa são um processo de construção de uma forma aberta, não-linear, com múltiplas possibilidades promovendo uma discussão acerca das competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas pelos alunos, considerando seus próprios pontos de vista, no processo pedagógico de composição coletiva.

Machado (2016) afirma que considerar a perspectiva dos alunos implica em dar voz a quem experimenta diretamente os benefícios e conflitos da criação musical em grupo. As atividades de criação musical em grupo valorizam o aprendizado através da prática, estimulando o crescimento musical e pessoal dos indivíduos na medida em que permite ao aluno desenvolver não só a sua percepção musical, mas a percepção de si mesmo, do outro e do grupo, contribuindo assim, tanto para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, quanto para uma prática reflexiva, indispensável para uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, segundo machado (2016) quando um processo educativo atinge a consciência do aluno, os resultados vão muito além de um mero fazer musical.

Para finalizar o mapeamento das pesquisas sobre aprendizagem colaborativa na formação dos licenciando em educação musical, a pesquisa de Bezerra (2017), ainda em andamento até essa revisão, busca identificar e compreender quais são as principais contribuições que a aprendizagem colaborativa utilizada no projeto de “Musicalização Infantil da UPFB na EEMAN” trouxe para a formação de ex-alunos do curso

de Licenciatura em Música e que hoje atuam como professores em escolas de educação básica.

Ao apresentar os conceitos, contextos históricos da aprendizagem colaborativa e sua relação com a educação musical, Bezerra (2017) relata que vivenciar uma prática docente entre pares e ainda poder trocar informações, experiências, conhecimentos e reflexões na construção do processo de aprendizagem ultrapassa as fronteiras do ensino tradicional e que relacionar a música com a aprendizagem colaborativa se torna fácil quando compreendemos o conceito.

De acordo com o autor, em grande parte das relações de ensino-aprendizagem musicais existe a possibilidade da troca de experiências entre os indivíduos, no entanto dentro da área de educação musical ainda existe bastante conservadorismo o que afasta toda prática inovadora de aprendizado que busque maneiras mais ativas e colaborativas de aprender.

Nesse sentido, Bezerra (2017) afirma que falta esse tipo de formação desde a graduação, daí a importância de reestruturação dos currículos e de programas de extensão universitária que promovam acesso a essas áreas. Por entender que há uma crescente conscientização dos benefícios trazidos pela aprendizagem colaborativa para a formação do educando em geral, a pesquisa de Bezerra (2017) buscou focar sua atenção em um determinado espaço que utiliza da colaboração entre pares para gerar conhecimento mútuo, com o desejo de ampliar os conhecimentos sobre esta prática de aprendizagem e difundir o conhecimento sobre esta temática. Por isso, tendo em vista a falta de oportunidades dentro da matriz curricular do curso de licenciatura em música sua pesquisa deseja despertar na comunidade acadêmica do campo da educação musical o interesse e a consciência da importância desse método de ensino para a formação de futuros educadores musicais.

Assim, o uso da aprendizagem colaborativa por pares utilizada no projeto Musicalização Infantil da UPFB na EEMAN, possibilitou a interação de educadores musicais com diferentes

níveis de experiência na área da infância, com futuros educadores musicais e ampliou o espaço de prática de ensino dos alunos da Licenciatura em Música, bem como as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos de docentes experientes e iniciantes.

A partir dessa convivência de aprendizado mútuo na sala de aula, surgiram na pesquisa, outros momentos importantes que contribuíram para a prática docente dos envolvidos: a construção dos planejamentos e o registro dos diários de bordo. Segundo Bezerra (2017), esses momentos, propiciaram discussões bastante saudáveis e reflexões muito ricas responsáveis pelo crescimento profissional de todos os envolvidos neste processo. As trocas de conhecimentos que partem das vivências de cada um servem como agregador de valores e saberes que somam à bagagem docente que cada um traz consigo. Assim, ao final desse processo, existiram três possibilidades distintas de aprendizado em conjunto: o planejamento das aulas, a prática de regência das aulas e os diários de bordo, tendo o diálogo, as sugestões, discussões, troca e escolha de repertório e ensaios como pontos que compõe esses encontros.

Apesar das pesquisas aqui apresentadas indicarem que a prática de aprendizagem colaborativa possibilita a construção da aprendizagem e do conhecimento de forma compartilhada entre os estudantes, elas também apontam a dificuldade de compreensão do conceito pelos docentes e aceitação por parte dos estudantes para que possa ser aplicada em contexto comum de aprendizagem. Isso acontece pois muitos associam seu uso somente em contextos não presenciais ou mediadas pelo uso de tecnologias.

Essas pesquisas nos ajudaram a refletir que os licenciandos, mesmo tendo contato com a aprendizagem colaborativa em sua formação inicial, ainda não estão ainda preparados e seguros para aplicar atividades e estratégias baseadas na aprendizagem colaborativa nos diversos contextos educacionais que atuam por desconhecem e não experimentaram essa metodologia em sua formação docente.

Por isso, faz-se necessário uma revisão das práticas educacionais e um investimento na formação pedagógica, visando aumentar e fortalecer o uso de práticas inovadoras no ensino superior que motivem os estudantes a superar as inseguranças geradas quando da utilização de novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem para que possam aplicá-las em salas de aula.

Na seção a seguir será apresentada uma atividade musical colaborativa feita com 11 licenciandos em formação inicial para a utilização e experimentação da metodologia da aprendizagem colaborativa num espaço de formação colaborativo. Além da descrição da dinâmica colaborativa da atividade traremos reflexões da mesma por meio das falas dos licenciandos e das pesquisas apresentados nessa revisão de literatura.

3. Aprendizagem colaborativa em uma prática educativa com acadêmicos em formação inicial

A atividade colaborativa que será apresentada nessa sessão foi realizada no Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativa (LPC) com os acadêmicos ministrantes das aulas de música e teatro no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”. O Laboratório de formação pedagógica Colaborativa foi um espaço de formação teórico-prática sobre aprendizagem colaborativa para os 11 acadêmicos que atuaram como ministrantes no curso de extensão a frente de um trabalho de teatro musical com crianças.

O Laboratório de formação pedagógica Colaborativa aconteceu às terças feiras de manhã, com eventuais mudanças de acordo com feriados ou paralisações de greves na universidade, com início das atividades no dia 05 de março e encerramento em novembro de 2019

Neste contexto do LFP foram proporcionados aos acadêmicos em formação: 1) momentos de estudos teóricos sobre a aprendizagem colaborativa destacando sua definição, características, uso e o papel do professor nessa metodologia; 2) aplicação de atividades práticas colaborativas pelos acadêmicos que envolvem

música, corpo, cena; 3) elaboração dos planejamentos das aulas do curso de extensão de forma colaborativa e reflexão sobre suas atuações e o aprendizado das crianças.

Como nosso objetivo nesse capítulo foi apresentar uma revisão de literatura sobre aprendizagem colaborativa na formação de licenciandos em educação musical e discutir as características e fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa realizada em uma prática educativa com acadêmicos dos cursos de Música e Artes Cênicas, no LPC foram realizadas observações participantes que tiveram o intuito de captar as percepções dos acadêmicos sobre suas concepções referentes aos estudos teóricos e práticos com o ensino e aprendizado por meio da aprendizagem colaborativa; como ela contribui em suas práticas de ensino nas aulas do curso de extensão e em outros espaços educativos em que atuam; como iriam intervir e instigar essa aprendizagem com as crianças durante as aulas que ministrariam no curso de extensão que iria acontecer na universidade.

Nesta sessão então, destacaremos de forma detalhada a atividade solicitada, as orientações da atividade dados pela professora/pesquisadora, a maneira como os acadêmicos se organizaram para realizar a atividade a partir dos seus conhecimentos musicais, e suas impressões sobre esse processo a luz dos autores estudados pelos acadêmicos e acadêmicas.

Nesta atividade estavam presentes 9 acadêmicos, sendo 6 da licenciatura em educação musical e 3 da licenciatura em teatro. Iniciamos nosso encontro retomando os conceitos e características sobre aprendizagem colaborativa feitas a partir do texto de Torres e Irala (2014) que havia sido estudado e discutido no primeiro encontro do LPC antes de iniciar as observações participantes. Em seguida, foram apresentadas três músicas instrumentais como apreciação musical e solicitou-se que os acadêmicos escolhessem uma delas para a realização de uma atividade colaborativa que

fariam na sequência. As músicas foram: *Brasileirinho*¹; *Tarantela Napolitana*² e *The Entertainer*³.

Eles conversaram um pouco sobre as músicas, mas não conseguiam chegar a um acordo. Fizeram uma votação e 4 acadêmicos escolheram *Brasileirinho*, 4 escolheram *The Entertainer* e 1 acadêmica votou em *Tarantela*. Dessa forma, automaticamente eliminaram *Tarantela* e começaram a discussão para escolher entre *Brasileirinho* e *The Entertainer*. Dois acadêmicos que haviam escolhido *The Entertainer* tentavam defender suas escolhas argumentando que a música era alegre e divertida. Um deles disse: “vai que a gente tem que fazer alguma coreografia, essa vai dar certo”. Na sequência destacamos um trecho do diário de campo da observação que realizamos, de como uma acadêmica defendeu a ideia para a escolha da música:

A aluna “R” afirmou que *Brasileirinho* também era alegre. Ela ainda argumentou que como o trabalho que realizariam com as crianças envolveria música da cultura popular, eles também precisavam valorizar a música brasileira. Por isso, deveriam escolher essa. Isso fez com que todos concordassem com ela e decidiram, então, por *Brasileirinho*.

Em seguida, fizeram uma atividade com a música escolhida a partir das ideias e do conceito da aprendizagem colaborativa estudadas no texto. A atividade foi denominada de “Jogo de criação corporal e sonoro” e tinha como objetivo elaborar, a partir da música escolhida, uma *performance* musical com as clavas⁴.

Como um dos objetivos da Aprendizagem colaborativa é que as orientações para realização de uma atividade sejam claros e objetivos, a estrutura e as informações propostas aos acadêmicos para elaborar a atividade consistiam: realizar uma escuta ativa da

¹Choro Brasileiro composto em 1947 por Waldir Azevedo

²Dança típica italiana associada a cidade de Nápoles.

³Instrumental do gênero Ragtime composta por *Scott Joplin* em 1902

⁴ são um instrumento de percussão de origem africana constituído por um par de hastes cilíndricas de madeira sólida. O som é produzido quando se bate uma haste na outra.

música buscando reconhecer a forma musical, os instrumentos presentes, o andamento, entre outros elementos que pudessem destacar. Segue como esse momento foi observado e descrito no diário de campo:

Após a escuta eles começaram, timidamente, partilhar suas percepções. Os alunos da licenciatura em teatro falaram ter dificuldade em reconhecer o que era a Forma na música. Então, as acadêmicas de licenciatura em educação musical tentaram ensiná-los, explicaram que era a estrutura, o desenho de uma música. Uma das acadêmicas que realizava essa explicação pediu que colocasse novamente a música para que fizessem o aprendizado na prática e assim aconteceu.

Conforme ouviam a música, alguns acadêmicos ainda não estavam participando muito. Por isso, foi preciso instigá-los com algumas falas como: “o que está acontecendo agora? Aqui é o tema? Que parte é essa?” Entre outros. De acordo com Torres e Irala (2014) o professor atua na criação de contextos, estratégias, e ambientes adequados para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de modo criativo. No diário de campo a descrição feita da observação de como aconteceu a interação após essa mediação se deu da seguinte forma:

Após essa mediação, houve uma maior participação do grupo, mais alunos começaram a falar o que percebiam, eles destacavam os instrumentos, o tema, a repetição, as partes, as mudanças das partes, o que ficava igual, o que ficava diferente e assim elaboraram um desenho que estruturava toda essa percepção: Tema (2x), parte A, parte B, Tema com variação na segunda vez. Feito isso, cada acadêmico recebeu um par de clavas. Foi direcionada a outra parte da atividade em que deveriam elaborar uma *performance* musical com as clavas, destacando todas essas percepções ouvidas. Reforçou-se que podia ou não ter o som das clavas, mas elas deveriam fazer parte de todos os momentos da execução. Para isso eles iriam fazer a performance junto com o áudio. Neste momento me afastei do grupo deixando que comesçassem a trabalhar.

Uma característica da aprendizagem colaborativa defendida pelos pesquisadores é que, para que as interações aconteçam o professor precisa deixar os objetivos e as orientações bem claras

com intuito da atividade não ficar desprendida do objetivo. Troncarelli e Faria (2014) apontam que o docente precisa conhecer as diferentes possibilidades e meios de aplicação da proposta, além de apresentar estratégias, planejamento e motivação.

Destaca-se, também, registros do diário de campo de como os acadêmicos compartilharam as ideias para a execução da performance musical:

Observei que, primeiramente, eles olharam para o desenho elaborado e disseram que na performance teriam que ter de 3 a 4 partes para destacar as diferenças das repetições. A partir disso, 4 acadêmicos começaram dar algumas ideias. Colocaram o áudio e experimentavam sons percussivos, movimentos rítmicos. O que gostavam mantinham, o que não gostavam já descartavam. Aos poucos, os outros acadêmicos começaram a ajudar e participar mais. As sugestões envolviam: bater com as clavas no pulso da música, bater uma percussão com as clavas no chão, bater as clavas em duplas, fazer uma “dancinha” semelhante a um jogo de mãos enquanto tocavam as clavas no pulso.

A partir dessa descrição e de acordo com o objetivo do artigo, observa-se outra característica da aprendizagem colaborativa presente na atividade. À medida que as interações foram acontecendo, os alunos se socializaram melhor e se sentiram mais confiantes em partilhar suas ideias. Gaunt e Westerlund (2016) ressaltam que a dinâmica, a química e o fluxo da energia que gira dentro do grupo dependem da confiança que está se construindo.

Na sequência da atividade, é possível perceber outra característica dos processos de interação entre os pares:

Uma das acadêmicas de licenciatura em educação musical fez uma percussão rítmica bem elaborada em que batia as clavas no chão. Os colegas gostaram e começaram a tentar tocar. Como nem todos estavam conseguindo executar, a acadêmica que sugeriu, fez junto com todos algumas vezes, experimentou um pouco mais lento, mostrou por partes. Outra acadêmica sugeriu tocar em duplas ou em forma de pergunta resposta para ver se facilitava. Eles realizaram todas as formas sugeridas para se apropriar do ritmo, mas ainda não estava agradando a todos. Segundo eles diziam, “não estava musicalmente bom” e “estava muito sujo”, então decidiram não usar.

Aqui pode-se observar dois pontos importantes: primeiramente, ficou evidente que houve um forte momento de ensino e aprendizado entre os pares. Enquanto a acadêmica tentava formas diferenciadas de ensinar o ritmo, alguns observavam como o colega ao lado fazia para tocar junto e outros tentavam sugerir outras formas de realizar buscando uma aprendizagem melhor. Além disso, outro ponto a destacar desse momento, é que os acadêmicos ainda estavam muito voltados à questão estética da *performance* ao valorizar o resultado final, quando dizem que não estava musicalmente bom. Na aprendizagem colaborativa, avaliar os procedimentos desenvolvidos pelo grupo implica o exercício de realizar efetivamente uma avaliação com ênfase no processo.

Na sequência destaca-se outro momento de mediação do professor que colaborou na geração de novas ideias entre os alunos. Além disso, são destacados também mais momentos de ensino aprendido entre eles:

Com o intuito de encorajar três acadêmicas que não estavam interagindo voltamos ao grupo, comentando sobre o tempo que ainda tinham para terminar. Aproveitamos para lembrar do objetivo e dos comandos dados para a execução da tarefa. Diante dessa lembrança, uma acadêmica disse: “claro gente, não precisa ter som lembra?...vamos fazer uma coreografia. Então um dos acadêmicos de cênicas falou: “Dá para usar um jogo que a gente faz nas aulas de teatro em que uma pessoa faz um movimento e passa o comando para o colega ao lado com algum movimento cênico e este seria o próximo a fazer”. Nesse momento ele pegou as clavas e fez uma demonstração e disse que precisa ter bastante expressão. Nisso todos começaram a experimentar expressões corporais, faciais, usando a clava tanto para executar os movimentos como para passar o comando. Decidiram que na primeira vez do tema os movimentos corporais passariam de forma sucessiva na roda e na repetição do tema passariam o movimento aleatoriamente para qualquer pessoa da roda. As acadêmicas que não estavam colaborando nas ideias realizaram uma coreografia bem criativa que foi elogiada pelos colegas.

Diante desses dados foram observadas várias características da aprendizagem colaborativa: processos de ensino e aprendizado

entre os acadêmicos, valorização das habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo, momentos de socialização, mediação do professor na criação de estratégias para a realização da tarefa.

Para que pudesse captar melhor se eles estavam percebendo essas características na atividade executada foi realizado um momento de conversa ao final da orientação que destaco do diário de campo:

Ao pedir que partilhassem a experiência os acadêmicos deram ênfase inicialmente no resultado. Uma acadêmica que é percussionista, disse: “nossa eu nunca tinha pensado em realizar uma performance musical dessa forma. Quando tocamos ficamos muito presos na execução da música em si que não percebemos outros detalhes da música e do corpo que podem ser explorados”. Sobre o processo eles acharam que no início foi um pouco difícil, pois nem todos estavam dando ideias e não estão acostumados em ter que pensar na hora como elaborar uma *performance*, pois sempre vem pronto e eles só precisam executar. Ali não, eles só tinham os comandos. Então perguntamos sobre o objetivo e os comandos dados. Eles disseram que foram claros, mas que foi bom ter feito a intervenção ao lembrar os comandos porque isso fez com que eles prestassem atenção em outras formas de fazer o que deixou a *performance* muito mais interessante. Uma das alunas disse: “foi um gatilho importante”.

Nesse sentido é possível afirmar que os acadêmicos entendem o papel do professor na aprendizagem colaborativa, no qual não diz como fazer, mas instiga as habilidades e a criatividade e se sentem estimulados em usar o que sabem fazer de melhor.

Isso permite refletir que na aprendizagem colaborativa as mudanças de papéis do professor e dos alunos são constantes. Troncarelli e Faria (2014) apontam que os processos de ensino-aprendizagem dos acadêmicos ocorrem de forma positiva quando o docente atua como facilitador do aprendizado, o que permite uma participação ativa dos mesmos neste contexto, os quais interagem com os colegas e com o professor, para a construção o conhecimento.

Essa concepção é reforçada na pesquisa de Graça (2016) ao refletir que o professor deixa de ser a figura central, que detém o conhecimento, para se tornar um facilitador que ajuda os alunos nessa busca. Na educação, o objetivo é oferecer ao aluno um conjunto de situações relevantes e diversas de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente e significativa, que o conduzam a uma maior interação e integração e passam a ser mais criativos e dinâmicos na busca do saber.

Caminhos para as considerações

A aprendizagem colaborativa é apontada nas pesquisas trazidas na revisão de literatura como uma perspectiva positiva e inovadora frente aos modelos atuais de ensino, em que o aluno é um aprendiz passivo e o professor conduz todo o conhecimento e que pouco estimulam a autonomia dos alunos em construir coletivamente com os pares seu processo de aprendizagem. Por meio dela, é possível atingir resultados positivos e promissores em sala de aula em que os acadêmicos podem aprender por meio da interação em grupo e professor passa a ser um mediador do conhecimento. Nesse caso, professor e alunos constroem juntos os conhecimentos.

Ao construir os processos de ensino aprendizagem com os acadêmicos, essas situações, possibilitaram uma confiança maior em partilhar ideias e saber que elas seriam aceitas e experimentadas pelo grupo. Segundo os acadêmicos, nos registros de diários de campo, essas situações possibilitam autonomia na construção de saberes e a identificação que não existe só um jeito de executar *uma performance* musical pois esta se dará pela soma das ideias de todos e esse aspecto é que enriquece o aprendizado.

Os acadêmicos também apontaram que, para realizarem as atividades foi muito importante que o objetivo e os comandos estiveram claros para que a atividade não ficasse solta. Nesse sentido relatam que o papel do professor é muito importante nesse tipo de metodologia colaborativa, uma vez que não diz como fazer a *performance*, mas ele instiga as habilidades e os

processos criativos dos alunos que se sentem estimulados em usar o que sabem fazer de melhor. Os acadêmicos julgaram importante que essa metodologia seja melhor experienciada e estudada na formação inicial para que possa ser estimulada cada vez mais nos ambientes escolares e consideram que o laboratório pedagógico colaborativo irá suprir esse entendimento.

Esta pesquisa pretende contribuir para encaminhamentos futuros no que se refere à construção de campo de estudo teórico no ensino superior acerca dos modos de aprender e fazer música nos diversos contextos de ensino de forma presencial por meio da interação com os colegas e mediada pelo professor. Assim, acredita-se que a aprendizagem colaborativa pode ser um recurso importante na formação dos acadêmicos na tentativa de inserir metodologias interativas entre os alunos e professores para que estabeleçam buscas em adquirir novos conhecimentos sobre os conteúdos musicais, bem como na execução de *performances* nas aulas de música.

As propostas que utilizam a aprendizagem colaborativa são apontadas nas pesquisas como uma perspectiva positiva e inovadora frente aos modelos atuais de ensino. Por isso, a possibilidade de apresentar novas formas e tendências de desenvolver o ensino e aprendizagem de música nos diversos contextos educacionais, pode favorecer e estimular os alunos a se apropriar da aprendizagem musical de uma forma mais dinâmica e condizente com a própria natureza das artes.

O medo de perder a orientação, de não conseguir organizar e direcionar os grupos para trabalharem em grupo ou em pares, e a dificuldade de abrir mão do controle ainda estão muito presentes em alguns acadêmicos. Mas no geral, o fato de conhecerem outras possibilidades que considerem as ideias dos alunos, as várias lideranças que os alunos possuem, e a compreensão de que eles podem construir com o professor seu próprio conhecimento, com certeza farão deles, acadêmicos com uma formação diferenciada uma vez que mostraram interesse em continuar com esses estudos e pesquisas.

Por isso, a possibilidade de apresentar aos acadêmicos novas formas e tendências de desenvolver o ensino e aprendizagem de música nos diversos contextos educacionais, pode favorecer e estimular os alunos a se apropriar da aprendizagem musical de uma forma mais dinâmica e condizente com a própria natureza das artes.

Referências

- BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Aprendendo a ensinar coletivamente: A Aprendizagem Colaborativa na Musicalização Infantil na UFPB. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2017, Natal, **Anais...**, Melbourne: ISME, 2017.
- DAMIANI, Magda Floriano. Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e entendendo seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- GAUNT, Helena; WETERLUND, Heidi. **Collaborative learning in Higher Music Education**. Routledge, New York, 2016
- GOODSELL, Anne; MAHER, Michelle; SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean. **Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, University Park, PA, 1992.
- KLEIN, Edna Lampert; VOSGERAU, Dilmeire Santa Ramos. Possibilidades e desafios da prática da aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Educação**, Santa Maria, vol. 43, n. 4, p. 667-698, 2018.
- MACHADO, D. A. O. **Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) - Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RENSHAW, Peter. Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In GAUNT, H., e WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education**. Surrey, UK: Ashgate, 2013, p. 237-246.

SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean. What is Collaborative Learning? In: GOODSELL, Anne; MAHER, Michelle. **Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, University Park, PA, 1992.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo; Esron Adriano. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set/dez, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esron Adriano. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Metodologias para a Produção do Conhecimento: da concepção à prática**. 1ª ed., Curitiba: SENAR-PR, v. 1, p. 61-93, 2014.

TRONCARELLI, Marcella Zampoli; FARIA, Adriano Antônio. A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino aprendizagem em cursos universitários. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 427-444, 2014.

O PIBID COMO AMBIENTE PROMOTOR DE APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Janecler Aparecida Amorin Colombo¹
Ana Paula Willms Capra²

Introdução

Um aspecto importante, que tem sido tema recorrente de discussões sobre a formação de professores na atualidade, fortalecido pelas recomendações constantes nas Diretrizes para os cursos de Licenciaturas, refere-se à participação ativa e sistematizada dos estudantes em processos educativos na escola básica, desde o início da formação inicial.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como uma ação consolidada da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), pode ser considerado como um dos principais promotores desta aproximação do futuro professor no seu ambiente profissional. Desde a sua criação em 2007, conquistou espaço significativo nas escolas e universidades brasileiras, ao possibilitar, de maneira sistemática e organizada, a aproximação de estudantes de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2015).

O estudante que participa do PIBID, tem a oportunidade de protagonizar sua formação, a partir do momento em que participa de diferentes atividades acompanhadas e supervisionadas por

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

² Colégio Alfa Pato Branco 2

profissionais da escola e da universidade, envolvendo de forma direta, teoria, prática e investigação. A partir disso, o ambiente constituído mediante o PIBID, pode promover aprendizagens para a docência que perpassam o estudo, a vivência e a reflexão sobre o repertório de conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente.

Nesta perspectiva, nos propomos a investigar neste artigo, os impactos e os desafios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação profissional de professores de matemática formados no campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que participaram como bolsistas de iniciação à docência do Programa, por meio de suas percepções registradas em seus relatórios finais. A partir destas percepções, queremos compreender e responder a questão investigativa: Como as experiências vivenciadas por estes bolsistas estão colaborando para a aprendizagem da docência?

Para tanto, na próxima seção, apresentamos uma reflexão sobre os conhecimentos necessários ao professor de matemática no processo de aprendizagem da docência; na seção 3 contextualizamos os dados analisados; na seção 4 indicamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa; na seção 5 apresentamos as categorias emergentes das informações coletadas e por fim, tecemos na seção 6 as considerações finais do estudo.

Os fundamentos teóricos para refletir a aprendizagem da docência

Este estudo fundamenta-se na perspectiva de uma formação docente que se constitui ao longo da história de vida do professor, abrangendo suas experiências como estudante da escola básica, como universitário e como profissional da educação. Este movimento contínuo, é marcado sem dúvida e de forma significativa, pelo processo de formação inicial, uma vez que é o início de um olhar direcionado especificamente para a aprendizagem profissional da docência.

A premissa de que há uma “base de conhecimentos para o ensino” começa a fazer parte das discussões da formação de professores para a Educação Básica, no final da década de 80 nos Estados Unidos e Canadá, e repercutiu em pesquisas que buscavam superar a ideia da docência como um “fazer vocacionado”, trazendo à tona os conhecimentos mobilizados pelos professores e os conhecimentos que seriam necessários para a sua profissionalização (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Borges e Tardif (2001) destacam que as pesquisas envolvendo esta temática multiplicaram-se na América do Norte nos últimos anos e também por outros países, inclusive no Brasil. Em nosso país, por exemplo, estas discussões influenciaram algumas reformas nas políticas públicas para a formação de professores, introduzindo um novo modo de compreender esta formação e o próprio professor; colocando em cena os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica e estabelecendo um encadeamento entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino.

Nesta conjuntura, muitos são os estudiosos (Nóvoa (1991,1999); Tardif (2002), Gauthier et al (1998), Pimenta (1997), Shulman (1986)) que discutem a respeito dos saberes que embasam o trabalho e a formação dos professores, e que, portanto, tem contribuído para compreender como o professor pensa e como ele aprende a ser professor. Estes autores sinalizam diferentes tipologias/classificações para os saberes docentes, no entanto, pode-se dizer que concordam com o fato de que eles seriam provenientes de diversas fontes, e que envolveriam a trajetória pessoal e profissional de cada um.

Trazemos para este estudo as bases teóricas vinculadas aos trabalhos de Shulman (1986, 1987), que se destaca por apresentar uma categoria que o distingue dos demais pesquisadores, ao tratar do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK da expressão em inglês *Pedagogical Content Knowledge*) e, especificamente para o âmbito da pesquisa em Educação Matemática, os estudos de Ball e seus colaboradores (2008). Estes

últimos, segundo Pazuch e Ribeiro (2017), ampliam as compreensões do conhecimento profissional do professor que ensina matemática, agregando novas dimensões para a compreensão da prática docente e por conseguinte, para a formação inicial destes professores.

A escolha desse referencial justifica-se por entendermos que o professor, na sua tarefa de ensinar, necessita de um arcabouço de conhecimentos que devem ser balizados justamente pelo “que” ensina. Neste sentido, os autores citados trazem elucubrações pertinentes que podem embasar nossas discussões.

Partindo de questionamentos, tais como: *“Como se aprende a ensinar um conteúdo específico”* ou ainda *“Como professores que sabem sua disciplina em diferentes formas e em diferentes níveis, ensinam essa disciplina para outros?”* Shulman propõe em 1986, três categorias para organizar os conhecimentos dos professores e no ano seguinte, outras quatro, compondo então os 7 tipos de conhecimentos essenciais para ensinar (ou a base de conhecimentos para o ensino), dos quais destaca o papel fundamental do PCK, como sendo um conhecimento protagonizado e exclusivo de professores (SHULMAN, 1986; 1987): 1. Conhecimento do conteúdo: diz respeito ao que se ensina, ou seja o domínio do conteúdo a ser ensinado e sua inserção em um campo disciplinar; 2) Conhecimento pedagógico geral: refere-se ao como se ensina, aos princípios e estratégias gerais de manejo e organização da sala de aula que ultrapassam o domínio da matéria; 3) Conhecimento do currículo: domínio dos materiais e dos programas que auxiliam o desenvolver da profissão, dimensionando as etapas do processo de ensino e as contribuições da sua disciplina para a formação global do estudante; 4) Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): conhecimento que é exclusivo do professor, da sua capacidade de ensinar um determinado conteúdo, integrando as demais categorias do conhecimento base para torná-lo compreensível ao estudante; 5) Conhecimento dos alunos e de suas características (para quem se ensina?); 6) Conhecimento dos contextos

educativos: refere-se ao entendimento de como funciona o grupo, a turma ou a escola, abrangendo a gestão e financiamento escola até as especificidades das comunidades e culturas; e 7) Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos: compreensão das bases históricas e filosóficas que norteiam o ensino.

Destes conhecimentos, o PCK seria o único que possibilitaria uma relação de protagonismo por parte do professor e, portanto, de fundamental importância quando se trata de processos de aprendizagem da docência. Mizukami (2004) destaca ainda que Shulman não trata especificamente o conhecimento proveniente da experiência como uma categoria da base de conhecimento, no entanto a experiência é uma condição necessária para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e faz parte de todo o processo de raciocínio pedagógico.

Neste sentido, Moreira e David (2005, p. 39) complementam ao afirmarem que:

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo não é algo que é regulado e produzido a partir do exterior da escola e que deva ser trasladado para ela. Ao contrário, trata-se de uma construção elaborada no interior das práticas pedagógicas escolares, cuja fonte e destino são essas mesmas práticas.

Ao tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo de um modo geral, as elaborações de Shulman (1986, 1987) sugerem a necessidade de considerar conhecimentos de um conteúdo específico que seriam exclusivos para o ensino (Ball et al, 2008). Partindo desta premissa, Ball, Tames e Phelps desenvolveram um modelo teórico baseado na prática profissional de professores de matemática estabelecendo o que denominaram de “Conhecimento Matemático para o Ensino” (Do inglês *Mathematical Knowledge for Teaching - MKT*) propondo uma ressignificação para o conhecimento matemático que os professores precisariam para realizar o seu trabalho como docentes desta disciplina composto dos conhecimentos (matemáticos) do conteúdo e dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo (matemático).

Assim, Ball e seus colaboradores mostraram, a partir de suas análises que a natureza do conhecimento matemático dos professores de matemática pode se apresentar de diferentes formas, de maneira multidimensional. A partir daí e do refinamento das categorias Conhecimento do Conteúdo e Pedagógico do Conteúdo, propostas por Shulman (1986, 1987), eles propõem um modelo para o conhecimento específico dos professores de matemática que subdivide estas duas categorias em três domínios do conhecimento cada. O Conhecimento do Conteúdo (do inglês *Subject Matter Knowledge*) seria subdividido nos domínios Conhecimento Comum do Conteúdo (do inglês *Common Content Knowledge – CCK*), Conhecimento Especializado do Conteúdo (do inglês *Specialized Content Knowledge– SCK*) e Conhecimento Horizontal do Conteúdo (do inglês *Horizon Content Knowledge– HCK*). Enquanto que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (do inglês *Pedagogical Content Knowledge – PCK*) subdivide-se em Conhecimento do Conteúdo e os Estudantes (do inglês *Knowledge of Content and Students– KCS*), Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (Do inglês *Knowledge of Content and Teaching – KCT*) e Conhecimento do Conteúdo e o Currículo (Do inglês *Knowledge of Content and Curriculum – KCC*) (BALL, THAMES e PHELPS, 2008).

O Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK) é considerado aquele não é exclusivo para o ensino de matemática, utilizado pelas pessoas em uma grande variedade de contextos. Já o Conhecimento Horizontal do Conteúdo (HCK), seria a compreensão da organização dos temas matemáticos do currículo, o entendimento de como os conceitos evoluem ao longo da escolaridade e as conexões que podem ter com outros conceitos. O terceiro domínio dos conhecimentos do conteúdo, o SCK (Conhecimento Especializado do Conteúdo), compreenderia os conhecimentos e habilidades matemáticas exclusivos do professor, ou seja, são aqueles utilizados tipicamente nos processos de ensino. São as elaborações próprias dos professores para a abordagem dos conteúdos, pertinentes apenas no contexto

da sala de aula, são ainda, as escolhas entre as distintas representações matemáticas que são mais adequadas à determinados contextos

Como primeiro domínio da categoria PCK, temos o Conhecimento do conteúdo e dos estudantes (KCS), que se apresenta por meio do cruzamento dos conhecimentos sobre a matemática com o conhecimento sobre o pensamento matemático dos estudantes ou como eles aprendem um conteúdo em particular, quais são os erros típicos ou as dúvidas frequentes em determinados aspectos do conteúdo. Já o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT), refere-se às combinações entre o domínio dos conceitos específicos da matemática com o conhecimento dos procedimentos pedagógicos pertinentes envolvidos no ensino deste conteúdo em particular. É o conhecimento que o professor utiliza para escolher as atividades que serão propostas aos alunos.

E por fim, o KCC (Conhecimento do conteúdo e do currículo) diz respeito ao conhecimento sobre a diversidade de programas para o ensino de tópicos específicos em um nível de escolaridade em particular e também à ampla gama de materiais didáticos disponíveis.

Conforme se observa, para Ball et al (2008), se faz necessário o Conhecimento Matemático para o Ensino que inclui tarefas cotidianas do trabalho dos professores, uma vez que eles precisam conhecer e compreender a matemática de forma estreitamente relacionada ao ofício de ensinar.

Essas colocações se fazem pertinentes uma vez que compreendemos a complexidade do trabalho docente e a multiplicidade de conhecimentos mobilizados pelo professor de matemática em seu ofício de ensinar. Nesse sentido, Veiga (2006, p.30) reitera que:

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento

sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação.

Destarte, a formação docente representa um confronto de conhecimentos e de experiências que requer o desenvolvimento consciente destes conhecimentos e a constante reflexão sobre a própria prática. Sobre isso, Pimenta (2005) destaca que refletir sobre a prática é importante, no entanto só a reflexão não basta, pois não possui a capacidade de alterar o contexto educacional, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para repensar a docência e reduzir problemas.

E como desenvolver estas habilidades necessárias ao professor (de matemática) nos processos de formação inicial? É preciso possibilitar aos estudantes de licenciatura, momentos onde possam construir situações de aprendizagem, experimentá-las em contextos reais e refletir sobre elas, levando-os à construção dos conhecimentos necessários para ensinar.

Nesse cenário, entendemos o PIBID como um ambiente favorável à construção destas experiências formativas especializadas do professor de matemática, conduzindo os estudantes aos processos de aprendizagem da docência.

Com efeito, encerramos essa seção sublinhando a necessidade de considerar nos processos de formação, esta multiplicidade de conhecimentos necessários ao professor de matemática.

O contexto das experiências vivenciadas: o PIBID Matemática/UTFPR/Pato Branco e suas ações

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR foi contemplada em todos os editais para o PIBID lançados até momento, o Edital CAPES/DEB 002/2009 com vigência de 2010 a 2013, o Edital CAPES/DEB 61/2013 também com vigência de

quatro anos, especificamente para o período de março de 2014 a fevereiro de 2018; o edital. As autoras deste texto estiveram envolvidas diretamente no programa. A primeira autora trabalhou como coordenadora de área do subprojeto Matemática no campus Pato Branco nas duas edições do programa. Já a segunda atuou como bolsista desta última edição. No entanto, para fins de análise neste artigo, serão consideradas apenas as ações desencadeadas no âmbito do Edital 61/2013.

Como a UTFPR é multicampi, cada campus foi responsável por elaborar as atividades específicas para cada área do conhecimento abrangida pela Licenciatura que normatizou a existência do PIBID. No caso do PIBID Matemática desenvolvido em Pato Branco foram organizadas 20 ações integradas que previam o desenvolvimento de atividades pedagógicas em três grandes núcleos: o núcleo da escola, o da universidade e o da pesquisa³.

As ações no núcleo da escola envolviam desde o reconhecimento do espaço pedagógico; o estudo do projeto político pedagógico da escola; o acompanhamento e observação de aulas de matemática nos diferentes níveis escolares; o apoio à aprendizagem dos alunos com dificuldades e com altas habilidades; a construção de projetos temáticos de interesse da escola; a aplicação de oficinas de estratégias didático-pedagógicas até a participação em semanas de planejamento e eventos extracurriculares. Foram atendidas, no período considerado, seis escolas do município de Pato Branco, abrangendo mais de dois mil alunos da Educação Básica, beneficiados diretamente por ações dos 19 bolsistas do PIBID Matemática.

Na Universidade, as ações desenvolvidas eram acompanhadas tanto pelo coordenador de área quanto por professores colaboradores do Departamento de Matemática. Seminários de estudos teóricos referentes à conhecimentos específicos de matemática, à conhecimentos educacionais e à

³ As ações detalhadas podem ser encontradas em <http://pibidmatematicapb.wixsite.com/utfpr/acoes-do-projeto>

conhecimentos pedagógicos do conteúdo matemático eram realizados semanalmente. Também atividades relativas à cultura, ao domínio da língua materna e à *web* comunicação eram desenvolvidas neste núcleo.

No que diz respeito ao núcleo que denominamos de “pesquisa” havia uma única ação intitulada “Pesquisa Pedagógica e Ações Investigativas” que tinha por finalidade iniciar o bolsista PIBID também na prática da pesquisa acadêmica. Esta atividade contava com a colaboração de outros professores, que orientavam estes alunos em projetos de pesquisa envolvendo a aprendizagem da matemática e práticas inovadoras no ensino desta disciplina.

Esta ação acabou desencadeando a participação dos estudantes em eventos científicos da área com apresentação de resumos e textos científicos, o que inicialmente não tinha sido previsto como uma das metas do subprojeto. Nos 4 anos do PIBID foram desenvolvidos 23 projetos de pesquisa que geraram textos científicos, alguns publicados em Anais de eventos da área.

A dinâmica do trabalho do bolsista consistia em estar semanalmente na escola de Educação Básica, desenvolvendo uma das atividades previstas e orientadas pelo supervisor da escola e pelo coordenador de área e também, na mesma frequência, participar dos encontros na Universidade, denominados de Seminários. Esta dinâmica permitia que o estudante estivesse em contato permanente e constante com os dois mundos que envolvem a sua formação: a teoria e a prática em seus estados mais puros, para então, confrontar estes dois mundos num movimento de reflexão, e ressignificar a aprendizagem da docência. Ao final de cada ano letivo, as atividades desenvolvidas culminaram na elaboração de dois relatórios: o relatório das Pesquisas Pedagógicas, relativo às atividades do núcleo da pesquisa e o relatório das demais atividades (núcleo da escola e da Universidade) realizadas no PIBID⁴. Estes últimos podem nos

⁴ Estes relatórios podem ser encontrados em <http://pibidmatematicapb.wixsite.com/utfpr/copia-relatorios-bolsistas-2017>

revelar as percepções dos estudantes a respeito das experiências vivenciadas no PIBID e assim constituem-se nos objetos de análise do artigo em tela.

O contexto das experiências vivenciadas por uma ex-bolsista PIBID

A segunda autora atuou como bolsista PIBID do início ao término de sua licenciatura (março/2014 a fevereiro/2018). Nesse período, participou de atividades de planejamento, aulas de reforço de matemática, organização e participação de atividades na universidade, escrita de artigos para publicação em eventos locais e regionais na área de educação matemática, concretizando assim um suporte fundamental na configuração da ex-bolsista PIBID como professora e pesquisadora.

Dentro do núcleo da escola, a ex-bolsista desenvolveu projetos em três escolas parceiras, todas localizadas no município de Pato Branco/PR, sendo uma escola municipal (2015) e as demais estaduais (2014 e 2017-2018). As atividades na escola iniciavam com a participação na Semana Pedagógica, que marca o início do ano letivo. Posteriormente, dedicava-se um período de acompanhamento e observação das aulas da professora representante do PIBID na escola, até que se fizesse um diagnóstico da aprendizagem dos alunos e a necessidade/interesse da participação nas aulas de reforço do projeto. Feito isso, as atividades se desenvolviam no formato de contraturno em que buscava-se explorar investigações matemáticas que reforçassem o conteúdo visto em sala por meio de materiais manipuláveis e jogos matemáticos.

Nesse sentido, o PIBID representou uma importante oportunidade na adaptação ao ambiente escolar, no domínio de sala de aula, na aprendizagem de metodologias de ensino, na escolha do material didático, na confecção de jogos matemáticos e, principalmente, na relação professor-aluno. A diferença na prática docente de quem fez ou não PIBID durante a licenciatura é

destacada quando o professor em formação inicia seu estágio obrigatório na escola. Licenciandos que não tiveram nenhuma experiência docente na escola, apresentaram mais insegurança e dificuldades ao lecionar, ratificando assim que o PIBID deu um suporte gigantesco para uma boa prática de ensino que resultou nas diversas experiências que hoje fazem parte da construção do perfil da professora.

No núcleo da universidade, a ex-bolsista participou de feiras, gincanas e encontros promovidos pela universidade e demais instituições, como a Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação – INVENTUM em parceria com a prefeitura municipal de Pato Branco/PR (2015 e 2017), Semana da Matemática, Dia da Matemática, recepção de calouros, encontros de ensino e demais atividades culturais coordenadas pelo Departamento de Matemática da universidade. Além disso, auxiliou na organização de várias visitas de escolas municipais e privadas do município no laboratório de matemática LAMAT da universidade a fim de conhecer o campus e investigar materiais e tarefas matemáticas.

No que se refere ao núcleo da pesquisa, o PIBID fomentou a escrita individual ou colaborativa com demais bolsistas de artigos científicos e relatórios de pesquisa, o que acabou ocasionando na participação e apresentação de trabalhos em diversos eventos, sendo eles: Algoritmo da divisão de euclides como ferramenta para justificar a não divisão por zero em matemática, XIV Encontro Paranaense de Educação Matemática, 2017, Cascavel/PR; O PIBID e as intervenções das ações complementares na escola, II Seminário Estadual PIBID do Paraná, 2014, Foz do Iguaçu/PR; Materiais manipuláveis: uma intervenção na sala de aula para justificar a não divisão por zero em matemática, III Seminário Institucional de Iniciação à Docência da UTFPR, 2017, Pato Branco/PR; Mídias tecnológicas e materiais manipuláveis como forma alternativa para ensinar geometria na escola, III Seminário Institucional de Iniciação à Docência da UTFPR, 2017, Pato Branco/PR; Dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino médio com a matemática básica, II Encontro do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PIBID-UTFPR, 2015, Curitiba/PR.

A partir da escrita de artigos e do trabalho com jogos e materiais manipuláveis desencadeados pela participação no PIBID, a segunda autora defendeu sua dissertação Laboratório de ensino e aprendizagem de matemática: tarefas potencializadoras como cenários de investigação na formação continuada de professores dos anos iniciais no Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT em 2020.

Aspectos metodológicos da investigação

A investigação em tela caracteriza-se como qualitativa em relação a sua abordagem, uma vez que busca melhor compreender os fenômenos de estudo propostos nesta pesquisa a partir das perspectivas dos sujeitos, estudantes bolsistas de iniciação à docência. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, classificamos como pesquisa documental, já que serão analisados os relatórios produzidos pelos estudantes. A pesquisa documental, de acordo com Severino (2007), é aquela em que as fontes são documentos no sentido amplo da palavra, não restringindo-se a textos escritos, com a característica de que os conteúdos dos textos não passaram por tratamentos analíticos, estão em seu estado bruto.

Assim, os sujeitos da pesquisa são os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID como bolsistas no período de março de 2014 a fevereiro de 2018. Muitos deles foram bolsistas pibidianos desde o início do curso, permanecendo durante os 4 anos de vigência do mesmo. Para a coleta de dados, foram utilizados os relatórios das experiências vivenciadas, produzidos pelos estudantes, ao final da vigência do projeto, perfazendo um total de 19 relatórios. Selecionamos apenas os relatórios finais, pois retratam as aprendizagens desenvolvidas pelos bolsistas ao final de suas experiências formativas enquanto partícipes do PIBID. Além disso, pela

dinâmica de inserção no programa, ao final do projeto tínhamos, a seguinte situação: 6 estudantes que permaneceram como bolsistas durante toda a vigência do projeto, iniciando suas atividades no PIBID no mesmo ano de ingresso na Licenciatura em Matemática, portanto durante 4 anos – sendo uma destas estudantes, a coautora deste texto; 4 estudantes que ingressaram no PIBID em 2015, permanecendo durante os 3 anos; 4 estudantes que iniciaram suas atividades pibidianas em 2016; e 5 estudantes que iniciaram no ano de 2017, permanecendo no PIBID durante um ano. Os relatos dos estudantes foram codificados por Pb1... Pb19 (indicando os 19 pibidianos).

A análise destes relatórios deu-se a partir do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2006), que pode ser definido como um conjunto de técnicas utilizadas para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A autora estabelece o trabalho em 3 etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com as inferências e interpretações.

Na pré-análise foi realizada a leitura flutuante dos 19 relatórios de atividades, nos quais encontramos 11 unidades de significado a saber: Relação com a escola, Função do professor supervisor, Função do coordenador de área, Auxiliar nos estágios, Crescimento pessoal e profissional, Acompanhamento de aulas, Pesquisa pedagógica, Participação em eventos, Auxiliar para as disciplinas pedagógicas, Inserção na sala de aula, Auxiliar do desenvolvimento matemático dos alunos na escola básica.

Na exploração do material estas 11 unidades de significado foram reorganizadas em 4 categorias de análise, que na fase seguinte foram tratadas uma a uma e são apresentadas na seção seguinte.

Resultados e Discussões

Conforme descrito nas seções anteriores, o objeto de análise desta investigação diz respeito às percepções dos estudantes

bolsistas do PIBID Matemática do campus Pato Branco da UTFPR, contidas nos seus relatórios de atividades, com vistas a compreender como as experiências vivenciadas por estes bolsistas estão colaborando para a aprendizagem da docência.

Em linhas gerais, os relatórios analisados apresentam ideias relevantes para a compreensão da constituição dos conhecimentos necessários para a aprendizagem da docência. A figura 1 representa as categorias de análise emergentes das percepções dos estudantes.

Figura 1: Categorias de análise

Questão da pesquisa	Categorias de Análise
Como as experiências vivenciadas por estudantes bolsistas do PIBID estão colaborando para a aprendizagem da docência?	Crescimento pessoal e profissional
	Reflexão a partir da prática e da pesquisa
	Aprendizagens para o estágio
	Aprendizagens orientadas

Fonte: A pesquisa (2018)

A categoria 1, denominada “Crescimento Pessoal e Profissional” foi identificada em todos os relatórios analisados e contempla as percepções acerca da multiplicidade de conhecimentos que puderam ser adquiridos através do desenvolvimento das ações proporcionadas pelo PIBID, que conforme Veiga (2006) sinaliza são requeridos no ato de ensinar, já que esta função lança mão de um conjunto de ações heterogêneas. Os excertos abaixo exemplificam este fato:

“Todas as experiências vivenciadas, tanto as boas quanto as ruins, ajudaram na minha formação como docente, fazendo-me refletir sobre assuntos pertinentes a educação. Posso afirmar que levarei tal aprendizado durante minha vida como profissional da educação.” (Pb8)

“O PIBID me proporcionou oportunidades e experiências únicas, as quais meus colegas de graduação que não participavam do PIBID não as tinham, e com certeza, sem elas eu não seria a docente que sou hoje. Permaneci como bolsista durante todo o curso, isto é, até março/2018. Depois de quatro anos como bolsista PIBID, é

possível dizer que esse subprojeto só veio a acrescentar na formação do professor, e penso o quão seria interessante que todos os acadêmicos pudessem ter essa experiência, mesmo que por pouco tempo.” (Pb9)

“Como participante do programa nos quatro anos de curso estou convicta de que o PIBID me fez crescer tanto como pessoa quanto profissionalmente. Uma das características principais no meu ponto de vista é que o mesmo possibilita ao acadêmico de licenciatura conhecer o seu campo de trabalho futuro, que por consequência nos faz perder o medo, a timidez, nos dá ousadia em sala, adquirimos métodos de trabalho diferenciados, etc.” (Pb10)

“Em suma, estar inserida no ambiente escolar me permitiu entender a realidade do docente, as dificuldades e obstáculos que enfrentam, as situações que ocorrem dentro da sala de aula assim como agir nessas situações, a postura em sala e o comportamento do professor além da relação professor-aluno. Ainda, o convívio com os demais professores ocasiona na maneira de pensar, de preparar uma aula, as peculiaridades de cada turma assim como, há a troca de ensinamentos e experiências escolares. Por isso, participar do PIBID foi algo maravilhoso e que resultou em um grande crescimento pessoal, mas principalmente profissional.” (Pb2)

Albuquerque e Gontijo (2013) comentam sobre a necessidade de cursos de formação inicial (ou continuada) possibilitarem espaços para a construção dos saberes docentes que articulem os validados cientificamente com os conhecimentos provenientes da vivência e da experiência, tanto de vida quanto profissional. Os dados revelam, que o PIBID, promove esta construção.

Além disso, os excertos revelam indícios sobre a compreensão adquirida pelos estudantes a respeito da necessidade de adquirir uma base de conhecimentos para o ensino, a respeito do que Shulmann (1986, 1987) descreve ao categorizar os 7 conhecimentos essenciais para o ofício de ensinar, já destacados anteriormente neste texto.

A categoria 2, “Reflexão a partir da prática e da pesquisa” comporta as percepções que dizem respeito às ações desenvolvidas nos projetos de pesquisa pedagógica⁵ e a consequente participação

⁵ A ação Pesquisa Pedagógica e Ações investigativas tinha por objetivo proporcionar aos bolsistas pibidianos processos de discussão sobre os distintos conhecimentos que permeiam as aulas de matemática, através de pesquisas

dos estudantes em eventos científicos da área, apresentando os resultados de seus estudos e/ou experiências didáticas, e também à inserção dos mesmos nas salas de aula e as discussões suscitadas nos encontros realizados na Universidade. O relato do estudante pibidiano Pb12 ilustra esta categoria:

“Particularmente, os estudos sobre novas metodologias e sobre tecnologias no ensino de Matemática surgiram ali, nos trabalhos, apresentações, artigos e viagens feitas através do Programa. Lembro que fui muito bem orientado por professores que contribuíram para o professor que hoje sou, e espero um dia poder compartilhar desta mesma experiência, auxiliando bolsistas PIBID a alcançarem e descobrirem seus enormes potenciais para o ensino de Matemática.” (Pb 12)

O estudante Pb13 também corrobora neste sentido:

“Outro ponto importante do PIBID é a troca de experiências ... participando de eventos científicos e discutindo a preparação de aulas.” (Pb 13)

Neste sentido Pimenta (1999), Moura (2001) dentre outros destacam que desenvolver pesquisas nos processos de formação, favorecem ao futuro professor que ele seja mais ativo no seu ofício de ensinar, ao experimentar novas ideias, testá-las e refletir sobre elas.

Na categoria 3, “Aprendizagens para o estágio”, encontramos fortes indícios do desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos do conteúdo e conhecimentos do conteúdo elaborados por Ball et al (2008). Os excertos dos estudantes mostram que as experiências vivenciadas no PIBID, transcenderam o estágio obrigatório, causando impactos positivos quando da realização deste, justamente porque já tinham vivenciado tarefas que envolviam os conhecimentos específicos para o ensino da matemática destacados pelos autores citados.

Os estudantes Pb8 e Pb17 relatam sobre este aspecto:

acadêmicas orientadas por professores pesquisadores da Universidade, envolvendo a aprendizagem destes objetos e práticas inovadoras no ensino da matemática.

“O PIBID me auxiliou muito no desenvolvimento dos meus estágios (I e II) na modalidade regência, pois, com o programa, pude ter uma noção de como as escolas se organizam, como devemos agir com os alunos e como pensar em atividades significativas para os mesmos.” (Pb8)

“Vale também dar ênfase o impacto deste programa nos estágios, pois existe uma diferença grande entre os alunos que participaram e os que não participaram do PIBID no momento do estágio. No momento em que comecei a cursar a matéria de estágio eu já não tinha mais o medo de entrar em sala de aula, para mim realmente ali já era o meu campo de trabalho, já sabia como agir com os alunos, como preparar uma boa aula, ou seja, o estágio foi mais uma experiência em sala de aula das várias que já havia passado. Porém podemos perceber entre nossos colegas que não participavam do PIBID o contraste em relação as mini aulas apresentadas em sala, a maneira de como introduzir o conteúdo, a forma de explicar, os medos, as dificuldades perante o público, a organização do quadro, o tom de voz, a postura, entre outros aspectos pertinentes.” (Pb17)

Quando o estudante Pb17 comenta sobre “(...) maneira de como introduzir o conteúdo, a forma de explicar” e o estudante Pb8 descreve “como devemos agir com os alunos e como pensar em atividades significativas para os mesmos”, estão referindo-se sem dúvida, ao Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT), que de acordo com Ball et al (2008) são relacionados às combinações entre o domínio dos conceitos específicos da matemática com o conhecimento dos procedimentos pedagógicos pertinentes envolvidos no ensino deste.

O depoimento da estudante Pb11 também ilustra este fato:

“Por ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência desde o início de minha vida universitária, aproximadamente três anos, pode ser percebido que não houve intimidação em estar na frente de uma sala de aula. É claro que obstáculos foram encontrados normalmente, a realidade das oficinas PIBID e das aulas do estágio são muito diferentes, principalmente em relação ao comportamento e participação dos alunos. Nas oficinas do PIBID, temos sempre um público homogêneo, ou é uma oficina de melhoramento, onde os alunos apresentam muitas dificuldades, ou é preparação para a OBMEP, onde são os melhores alunos com relação à matemática, e no estágio, em uma turma, temos as duas situações em um mesmo ambiente. Porém, o “passar” da posição de aluno para professor, que para muitos colegas foi a primeira oportunidade, eu já havia

vivenciado, o que ajudou muito para a minha postura enquanto professora, para a organização, preparação e expectativas para as aulas ministradas.” (Pb11)

Percebe-se pela fala do estudante, o quanto é importante, esta experiência no processo de aprender o ensino de um conteúdo. Nesse sentido, Shulman corrobora ao afirmar que:

[...] deve-se haver uma tentativa de trazer para a cena da prática do professor não só o conhecimento do conteúdo específico, mas também uma relação atrelada do mesmo com uma dimensão didática, podendo assim, realizar uma transformação do conteúdo em formas didaticamente poderosas. (SHULMAN, 1986, p. 8, tradução nossa).

A quarta categoria identificada, “Aprendizagens orientadas”, relaciona aspectos das orientações combinadas, vindas das figuras do professor supervisor (professor de matemática da escola de Educação Básica) e do coordenador de área (professor de matemática da Universidade) e da consequente necessária articulação universidade-escola. Este movimento ressaltado pela categoria parece indicar um caminho para a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática presente nos cursos de Licenciatura.

Os excertos abaixo ressaltam esta articulação necessária:

“Outro ponto importante do PIBID é a troca de experiências com professores, tanto na universidade quanto na escola e com os colegas de curso sempre que possível trocando experiências, participando de eventos científicos e discutindo a preparação de aulas.” (Pb13)

“O melhor é que isso não se dava apenas pela experiência que tive como professor de reforço, preparação para OBMEP ou demais atividades desenvolvidas no PIBID, mas principalmente pela preparação e discussões realizadas no campus pelos professores tutores e colegas do PIBID.” (Pb12)

“O papel das professoras supervisoras foi fundamental para a realização do PIBID e principalmente, da superação do medo do primeiro contato com os alunos e dos primeiros momentos como docente. O papel da professora coordenadora do PIBID foi essencial também(...). Além disso, a todo o momento que surgia dúvida ou que faltavam ideias para a aplicação dos projetos e atividades a serem realizadas para os

alunos, recebíamos a ajuda dela. Exigência e disciplina foram cruciais, com isso, a cada dia éramos motivados e estimulados a seguir como docentes.” (Pb2)

“Além da sala de aula, tive experiências com os seminários a cada encontro me ajudavam a ver novas possibilidades, novas atividades que não imaginaria ser tão importantes. As leituras de artigos onde pude ter uma maior amplitude da visão de conteúdo, as orientações da coordenadora e até mesmo algumas chamadas de atenção me auxiliaram a melhorar meu desempenho acadêmico e como bolsista. As atividades realizadas como demonstração de jogos feita com os alunos me mostraram novas utilidades da matemática das quais eu não teria conhecimento sem ter sido bolsista.” (Pb5)

O olhar para esta categoria mostra que a experiência possibilitada pelo PIBID é enriquecedora, uma vez que os bolsistas tem a oportunidade de interligar os conhecimentos teóricos obtidos nos cursos de licenciatura à realidade prática vivenciada no ambiente escolar. Deste modo, o PIBID se apresenta como um ambiente promissor para aproximar a universidade da escola e promover a aprendizagem de conhecimentos necessários para o exercício da docência.

Além disso, observou-se pelos relatos dos estudantes, que as ações desenvolvidas por eles nas escolas complementaram o conteúdo trabalhado de maneira regular em sala de aula pelo professor de matemática, porém numa perspectiva inovadora, utilizando-se de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais mais atrativos aos alunos. Assim, os pibidianos contribuíram para a melhoria da aprendizagem, refletindo diretamente no desempenho das escolas avaliadas pelo Inep (IDEB).

Algumas considerações

A formação do professor de matemática se desenvolve segundo Ferreira (2008), no decorrer de seu caminho enquanto docente, por meio de suas experiências com o ensino e aprendizagem do conteúdo que ensina. Estas experiências trazem ainda, marcas produzidas pela sua história de vida e pela sua trajetória enquanto discente. No entanto, a sua formação inicial, é

sem dúvida, um momento essencial neste processo de construção da sua identidade profissional.

A formação docente não é a única responsável pela construção do saber profissional, mas se apresenta como constituinte indispensável, uma vez que o conhecimento profissional não poderia se sistematizar, consistentemente, na ausência de processos de formação. (GONTIJO e ALBUQUERQUE, 2013, p.78)

O PIBID se constituiu, nesse processo de formação, como um ambiente promotor de momentos de aprendizagem da docência, em diferentes espaços, como as salas de aula da universidade, laboratórios, salas de aula da escola básica, bibliotecas, espaços recreativos, espaços de divulgação científica. Estas aprendizagens foram construídas em contextos que valorizaram a pesquisa, a prática, a coletividade e a reflexão, por meio da ressignificação dos conceitos teóricos obtidos na Universidade.

Encontramos no decorrer de nosso estudo, evidências que mostram que os bolsistas, ao vivenciarem a dinâmica escolar e realizarem as diferentes atividades propostas no âmbito do PIBID/Matemática/UTFPR, desenvolveram aprendizagens para a docência, com destaque para a realização dos estágios obrigatórios e a constituição de conhecimentos matemáticos para o ensino. Em particular uma bolsista, coautora deste texto, mostrou que, a partir das aprendizagens desenvolvidas no PIBID obteve crescimento pessoal e profissional, teve a oportunidade de refletir a sua prática por meio da pesquisa levando-a ao mestrado e ao desenvolvimento de boas práticas profissionais.

Referências

ALBUQUERQUE, L.C. de; GONTIJO, C.H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 20, n.1, p. 76-87, jan/jun 2013. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content knowledge for teaching: what makes it special?** Journal of Teacher Education, v. 59, n. 5, p. 389-407, Nov./Dec. 2008.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

CAPES. **Relatório de Gestão DEB: 2009-2012**. Brasília: CAPES, 2015, v. 1.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M.;

PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 149-166.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.50-61, jan. /fev. /mar. /abr. 2005.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria & Educação, n.º 4, Porto Alegre, 1991, p.109 - 139.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PAIVA, M. A. V. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V.

- (Org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-112.
- PAZUCH, V., RIBEIRO, A.J. Conhecimento profissional de professores de matemática e o conceito de função: uma revisão de literatura. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 19, n.1, p. 465-496, 2017.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- Shulman, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Volume 15, pp. 4-14, 1986.
- _____. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Volume 57, pp. 1-22. 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 3.ed. Campinas, Papirus, 2006.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Wagner Tadeu Sorace Miranda

Lucineia Chiarelli

Introdução

Ao ser discutida como uma questão de direitos humanos, a educação representa um desafio que, sem dúvida, merece a atenção de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento pela abrangência e complexidade que o tema assume.

Considera-se que, a escola, sendo parte integrante do tecido social, pode auxiliar na transformação da natureza e organização da realidade, pois, a busca por conhecimento e informação ampliou-se em razão do nível de competitividade que se instalou na era da globalização passando a educação a ser vista como “instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades” (GOHN, 2001, p. 89).

Correspondendo a destacados pactos internacionais da Organização das Nações Unidas (1948, 1994), no Brasil, estabeleceu-se como meta atingir uma educação para todos. Essa busca pela democratização do ensino abrange inclusive o direito de todos à educação no ensino superior.

Desenvolvimento

A literatura que aborda o desenvolvimento do ensino superior no Brasil registra um encadeamento histórico da criação desse sistema, demonstrando que distintos períodos, que compõem essa formação, encontram-se frequentemente relacionados com as transformações políticas ocorridas no país

levando-o a desenvolver-se de forma peculiar, heterogênea e complexa (DURHAM, 2003).

O processo de criação desse sistema teve início no período monárquico, compreendido entre 1808 e começo da República, quando, por iniciativa da Coroa, ocorre a implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais. Antes desse período, a formação em nível superior se realizava na Europa, principalmente em Coimbra, destinada a estudantes em sua maioria religiosos e interessados com condições financeiras para os estudos superiores. Até as iniciativas dos jesuítas para formar um clero brasileiro foram combatidas porque não havia interesse em formar intelectuais na Colônia. Somente diante do perigo iminente da invasão de seu território é que a Coroa portuguesa, ao transferir-se para a Colônia, toma a iniciativa de fundar num mesmo ano, três escolas de ensino superior - a escola de Cirurgia e Anatomia da Bahia, a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Academia de Guarda da Marinha. Dois anos mais tarde foi fundada a Academia Real Militar.

Nesse primeiro período, o sistema de ensino superior desenvolveu-se lentamente, acompanhando o ritmo das poucas transformações sociais e econômicas que a sociedade brasileira registrou a época. O sistema voltava-se para o interesse de assegurar um diploma profissional, "que dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social" (SAMPAIO, 1991, p. 5). Os estudantes do ensino superior eram então, geralmente, homens, jovens, brancos, oriundos das classes mais abastadas, pois era rara, no ensino superior, a presença de pardos e impossibilitada a de negros.

Posterior à Independência, a sociedade pós-colonial, com uma vida urbana restrita a poucos centros populacionais e administrativos, tornou-se o contexto para a criação de dois cursos de Direito (em São Paulo e Olinda, em 1827). A preocupação residia na formação de profissionais para atender às necessidades do Estado ou da elite, sem nenhum interesse na

criação de universidades. O acesso de estudantes a esse nível de ensino era ainda ligado à aristocracia e à elite da sociedade brasileira as quais dispunham de recursos não só para ingressar, mas também para permanecer no curso superior.

Com a Constituição da Primeira República, no período de 1889 a 1930, descentraliza-se esse modelo de escolas e surgem novas instituições públicas e privadas que se mantinham voltadas para o ensino de apenas um curso, havendo ainda a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais. É desse período que se registra a característica diversa do ensino superior no Brasil que se constitui com instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, e instituições privadas, confessionais ou não (DURHAM, 2003).

Processos de criação de universidades “explicitamente com este nome” ocorreram em Manaus - Amazonas, em 1909, em São Paulo, em 1911, e em Curitiba, no Paraná no ano de 1912 (CUNHA, 2000, p. 160). Entretanto, as atividades dessas instituições desenvolveram-se por um curto período, sendo, por diferentes motivos, dissolvidas. No Brasil, o *status* duradouro de universidade, pela primeira vez, só o obteve a Universidade do Rio de Janeiro, no ano de 1920, quando se originou da reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito. Esse formato gerou o modelo de criação para as universidades que se seguiram - universidade instituída a partir da aglutinação de faculdades profissionais pré-existentes (CUNHA, 2000).

Apesar de pequenas alterações ligadas ao acesso de estudantes ao ensino superior como os Exames de Admissão, rebatizados, posteriormente, em 1915, de Exames Vestibulares, adentrar o ensino superior era ainda privilégio de jovens brancos oriundos da classe mais abastada (SANTOS, 1998).

Destaque para as condições de ingresso ao ensino superior que se modificaram após 1925, pois até então todos os aprovados nos exames adquiriam a garantia de uma vaga na universidade. A partir daí, cada instituição ficava obrigada a divulgar o número de

vagas antes dos exames, definindo, portanto, um caráter classificatório de acesso.

A segunda universidade foi criada em Minas Gerais, em 1927, e a terceira, no Rio Grande do Sul, a qual apesar de ser criada em 1927, só recebeu o *status* universitário em 1934. Logo após a criação da Universidade de Minas Gerais, foi promulgado, pelo governo federal, o Decreto 5.616 estabelecendo normas para regulamentar a instalação de universidades nos estados, as quais poderiam gozar de autonomia administrativa, econômica e didática se adequassem às condições determinadas pelo referido decreto.

Na verdade, segundo expõe Cunha (2000, p. 165), esse decreto limitava a multiplicação das universidades, pois, ao “solicitar o reconhecimento, a instituição deveria contar não só com elevado patrimônio como, também, ter no mínimo três faculdades funcionando ininterruptamente há pelo menos 15 anos”. Em abril de 1931 é assinado, pelo presidente Getúlio Vargas e Francisco Campos, o Decreto nº 19.851 com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, determinava que o Ensino Superior deveria obedecer de preferência ao sistema universitário regulado por padrões estabelecidos de organização e ser ministrado, em todo o país por instituições universitárias e não universitárias. As formas de acesso ao ensino superior continuaram sendo o vestibular com a exigência de comprovação de conclusão do ensino secundário além de atestado de idoneidade moral (SANTOS, 1998). O pagamento de taxas cobradas representava um empecilho ao estudante de classe mais desfavorecida que, por essa razão, era excluído desse nível de ensino.

Durante o Estado Novo - governo de Getúlio Vargas (1937/1945) - foram desenvolvidas, no Brasil, duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.

O sistema cresce lentamente e é só em 1945 que o Brasil passa a contar com cinco instituições universitárias e dezenas de faculdades

isoladas. Eram elas: a Universidade do Rio de Janeiro que passou a ser denominada Universidade do Brasil; a Universidade de Minas Gerais; a Escola de Engenharia de Porto Alegre a Universidade de São Paulo, e as Faculdades Católicas - primeira universidade privada do país. Também neste período houve a criação da Universidade do Distrito Federal, por Anísio Teixeira, em, 1935 - a qual teve curta duração, pois foi dissolvida em 1939.

Bolsas de estudo são distribuídas pelo governo a estudantes carentes e complementadas por uma ajuda de custo comparável a um salário médio de um trabalhador da indústria; contudo, exigia-se do bolsista uma conduta irretocável e o não envolvimento em atividades inconvenientes que segundo Santos (1998), com essa exigência pretendia-se sufocar os movimentos estudantis reivindicatórios da gratuidade no ensino superior.

Com a queda de Vargas e o retorno à democracia inicia-se um novo período histórico político para a educação brasileira no qual ocorre a ampliação do sistema de ensino superior público. Apesar de uma nova Constituição que entrou em vigor em 1946, não ocorreram grandes modificações na organização educacional vigente no país durante o Estado Novo; entretanto, houve, nesse período, um crescimento no ensino superior marcado pela ampliação do ensino secundário, já que, diferentemente da política educacional do período Vargas, que adotava uma estruturação discriminatória caracterizada “pelo ensino propedêutico para as elites condutoras” e o ensino profissional para as “classes menos favorecidas” - marcando um procedimento de parcialidade para o ensino médio ao admitir “um ramo secundário que conduzia direta e irrestritamente ao ensino superior a ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais” (CUNHA, 2000, p. 171), posteriormente, porém, admitiu-se para a escola secundária a equivalência dos demais ramos do ensino médio. A equiparação dos cursos médios ao secundário, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), fez crescer a

demanda pelo ensino superior forçando o governo a criar novas instituições, a tornar gratuitos os cursos das instituições federais e a federalizar instituições estaduais ou privadas, encampando ou fazendo a fusão daquelas pré-existentes, tudo isso para atender solicitações dos deputados. Nesse período (1945 - 1964), houve um aumento do número de estudantes e criam-se 18 universidades públicas, além de 10 particulares. Entretanto, “o crescimento ocorrido no conjunto do sistema mostrou-se incapaz de absorver o explosivo aumento da demanda por ensino superior que caracteriza o final deste período” (DURHAM, 2003, p. 9). Esta ocorrência se liga ao fato marcante do período, a saber, a constante reivindicação do movimento estudantil pelo aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior para absorver o contingente de vestibulandos excedentes que ficavam, apesar de aprovados no vestibular, fora do sistema em razão da falta de vagas. Aliada a essa solicitação para democratizar o acesso ao ensino superior, havia na pauta do movimento mencionado a questão da gestão da universidade para compor a reforma. Pretendia-se “a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se as classes populares na luta contra a desigualdade social” (DURHAM, 2003, p. 12). O movimento estudantil cresce com o envolvimento nas questões sociais e políticas culminando com a contestação do poder estabelecido.

Os anos posteriores foram marcantes para a universidade brasileira em razão do conflito desencadeado entre governo e estudantes, com histórico de intervenções nas universidades públicas, em razão das grandes manifestações e passeatas organizadas pelos estudantes em 1968. Neste contexto surgiram-se condições para a efetiva criação da universidade congregando-se faculdades isoladas que até então eram ligadas de forma simbólicas. O ensino superior deveria ser ministrado apenas em universidades públicas gratuitas que associassem o ensino e a pesquisa, governadas autonomamente e representadas por

gestores eleitos pelos professores, alunos e funcionários. Os delineamentos legais apontados pela Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968, instituíram, de fato, a chamada Reforma Universitária, ou seja, a organização e funcionamento do ensino superior (CUNHA, 2000; DURHAM, 2003).

Um franco desenvolvimento atingiu o ensino universitário durante o regime militar, fato muitas vezes explicado por diferentes autores de forma relacionada ao contexto do chamado “Milagre Econômico” no qual ocorre a prosperidade da classe média e surgem as oportunidades de trabalho em áreas emergentes da economia, o que elevam a demanda pelo ensino superior em conjunto com o aumento dos recursos federais no orçamento da educação.

O ensino superior privado, por sua vez, teve uma expansão mais rápida buscando assimilar o excedente da demanda de estudantes que procuravam pelo ensino universitário. Multiplicaram-se as faculdades isoladas com a oferta de uma gama maior de cursos de baixo custo, estimulando-se o setor a transformar-se em empreendimento empresarial muito lucrativo, “a expansão de fato se deu, em grande parte, através da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas: administração, economia e formação de professores” (DURHAM, 2003, p.18).

Atuando como coadjuvante no longo processo de redemocratização do país, a universidade brasileira na década de 80 passa a vivenciar um período de estagnação que só vai ser superado novamente na década seguinte.

[...] é uma década de crise econômica e inflação crescente. No ensino superior é uma época de estagnação. É um tanto surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado, o sistema abruptamente pare de crescer. A estagnação atinge tanto o setor público quanto o privado e este mais do que aquele. (DURHAM, 2003, p. 21).

Diferentes razões são apontadas pelos pesquisadores para justificar essa fase vivida pelo ensino superior, porém, é preciso

lembrar o contexto social de crise econômica em que estava mergulhado o país, naquela década; além disso, a paralisação do crescimento atingiu não apenas o setor público, mas também o privado. São apontados, igualmente, como fatores intervenientes os baixos índices de escolarização nos níveis anteriores do sistema de ensino, bem como os índices de analfabetismo, repetência, evasão, e da paralisação do ensino superior. Por conseguinte, impedimentos estruturais dentro do próprio sistema educacional “associados às enormes desigualdades sociais” geraram dificuldades para a expansão do ensino superior na década de 80 (DURHAM, 2003, p. 22).

Inicia-se, posteriormente, um período que apresenta novo quadro político num processo de redemocratização gradual do país do qual resulta a promulgação da nova Carta Constitucional (BRASIL, 1988) que define as universidades em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, p 23).

Foram privilegiadas pela nova Constituição as garantias sociais, direitos individuais, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, valorizando o ensino com um padrão de qualidade. Em razão da natureza dessa Carta exigiu-se uma nova lei para a educação pretendendo-se uma revolução na educação brasileira. Esse novo tratamento dispensado à educação é detalhado posteriormente na nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que depois de oito anos de discussão no congresso, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a). No ensino superior, a Lei 9.493/96, exigiu das universidades a associação do ensino com a pesquisa, além de comprovada produção científica como requisito necessário para o credenciamento ou recredenciamento periódico. Essa exigência afetou de forma mais intensa o setor privado, pois, o setor público

já vinha desenvolvendo atividades de pesquisa, ampliação para tempo integral e titulação de seus docentes.

Outras determinações da nova lei relacionavam-se aos critérios de credenciamento que resultavam de um processo de avaliação, segundo critérios prévios. Da mesma forma, a lei estabeleceu a renovação periódica do reconhecimento de cursos do sistema de ensino superior, tornando possível a exigência sobre as instituições no sentido de manutenção de uma qualidade mínima. Houve então a criação do Exame Nacional de Cursos que, como o próprio nome diz, avalia a qualidade dos cursos comparativamente entre as instituições.

Na década de noventa, a característica principal consistiu na meta da universalização do ensino pelo sistema de educação. A ação do governo foi priorizar o ensino fundamental em razão do caráter seletivo e excludente que a escola ainda apresentava, a que se somava com altas taxas de repetência e evasão escolar, o que representava o maior entrave à expansão dos níveis de ensino mais elevados. Disso resultava em implicações orçamentárias com conseqüente redução do investimento destinado ao setor do ensino superior público (VIEIRA, 2003).

[...] uma proporção muito pequena da população atingia o nível médio e um percentual ainda mais reduzido conseguia completá-lo. [...] verifica-se, portanto, que sempre houve obstáculos estruturais do próprio Sistema de Educação à ampliação do ensino superior, que estão associados às enormes desigualdades sociais que caracterizam o país. (DURHAM, 2003.p, 22).

No entanto, com a retomada do crescimento do ensino superior houve de maneira geral, maior empenho para incrementar o acesso a esse sistema de ensino no setor privado, onde o aumento do número de matrículas foi consideravelmente maior que o das instituições do setor público, sobretudo depois de 1995, quando o número de instituições de ensino superior privadas cresceu a taxas muito elevadas. Segundo Martins (2000), para se ter uma ideia, a respeito disso, havia no país, no ano de 1980, 797 estabelecimentos isolados, número que no ano de 1998

havia diminuído para um total de 727 estabelecimentos. No mesmo período, entretanto, o número das universidades existentes passou de 65 para 153, com crescimento de 135%. O número de universidades federais, porém, permaneceu praticamente estável durante esse período. Foram as instituições estaduais que triplicaram, passando de 9 para 30, o maior crescimento das instituições universitárias ocorreu no setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, com aumento de 280%. Mesmo com esse aumento, a capacidade brasileira de atendimento no ensino superior, nesses anos, é bastante reduzida se comparada a de outros países da América Latina.

Saviani (2010) expõe que a partir dos anos noventas mudanças se fizeram no sentido de alterar o modelo napoleônico de universidade, que prevalecia no Brasil, para o modelo anglo-saxônico na versão norte-americana, que enfatiza um estreitamento dos laços da universidade com o mercado. Em consequência dessa alteração, segundo o autor, "freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais" (SAVIANI, 2010, p.13). Explica ainda que, se por um lado se retomou, ao longo do governo de Luís Inácio da Silva, um certo ritmo de investimento nas universidades federais, criando-se novas instituições e conseqüentemente expandindo-se o número de vagas, por outro lado, permitiu-se a continuidade do estímulo à iniciativa privada através do repasse dos recursos do Programa Universidade para Todos, também conhecido como ProUni.

Norteadado pela obrigatoriedade determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e artigos 9º e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 1996, o Plano Nacional da Educação (PNE), além de ancorar-se nas bases legais, encontra sustentação também nos movimentos da sociedade civil com objetividade de estabelecer o direcionamento da educação em todo o território nacional. Aprovado pela Lei nº 10.172, de 9/01/2001 o Plano Nacional de Educação propõe, como

objetivos: elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, em obediência aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Destaca-se, no PNE o importante papel desempenhado pela universidade brasileira na pesquisa básica, durante a pós-graduação *stricto sensu*, bem como na graduação, na qualificação dos docentes e na preparação para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constitua-se como centro formulador de caminhos objetivando o desenvolvimento humano do país (BRASIL, 2001).

Todavia, se foram observados avanços, são passíveis de consideração os limites impostos pelas dificuldades que resultam da amplitude e complexidade do PNE.

Em relação aos anseios de alguns movimentos de setores da sociedade no que concerne a conhecimentos adquiridos em áreas e temáticas específicas, há que se considerar o que, contemporaneamente, está contemplado no projeto de lei do PNE, voltado para o ensino superior no Brasil, proposto para o decênio 2011-2020. Dentre as metas estabelecidas no PNE destaca-se a meta 12 que propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2010).

Para a consecução desta meta são propostas estratégias a serem adotadas com relação às minorias historicamente excluídas de participação, nesse nível de ensino. A estratégia 12.9 contempla a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, com a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. A estratégia 12.10

visa assegurar aos mesmos, condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.

Finalmente, aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, proposto para o decênio 2014-2024, define compromissos colaborativos para o avanço da educação brasileira. A meta 12 propõe: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014)

A lei do PNE atribui ao INEP, em seu artigo 5º, a função de, a cada dois anos, publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas. Na publicação do plano, o órgão disponibilizou as Linhas de Base, que apresentam um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira, diagnosticando a situação atual das metas. Os dados publicados revelam que, de modo geral, nos “últimos anos ocorreu uma evolução nos indicadores educacionais, evidenciando os processos de melhoria em curso. De outro lado, porém, as análises esclarecem que ainda coabitam na sociedade brasileira desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos”. (BRASIL, 2015, p.12)

Outras evidências observadas são de que embora a capacidade de oferta de educação superior tenha crescido em todas as regiões do Brasil, ainda persistem grandes desigualdades regionais. O crescimento das matrículas ocorreu mais acentuadamente no segmento privado em relação ao público, em todas as regiões do País. O acesso à educação superior ainda é muito desigual entre as diferentes regiões, entre os grupos populacionais e entre os diferentes estratos socioeconômicos. (BRASIL, 2015)

Conclusão

Diante do que foi exposto e ainda com base no desenvolvimento histórico social da educação no Brasil, pode-se identificar a característica de marcada elitização que o acesso ao ensino superior registrou no país durante longos anos, por vezes dificultando, restringindo ou mesmo inviabilizando o acesso de estudantes das camadas menos favorecidas e de alguns segmentos da sociedade, tais como mulheres, negros e pessoas com deficiência.

O perfil do universitário brasileiro teve leve alteração ao longo do processo histórico da educação superior no Brasil, ficando reservado para aqueles que com mais facilidade conseguiam custear seu estudo, pois sempre estiveram presentes na sociedade brasileira a diversidade e as desigualdades sociais.

Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2012), algumas mudanças ocorridas nos últimos anos parecem ter exercido alguma influência na ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior. A expansão das vagas em universidades públicas e as ações afirmativas facilitaram o acesso, ao ensino superior, de uma parcela da sociedade tradicionalmente excluída deste. Contudo, é a iniciativa privada que detém o domínio da oferta de vagas nesse nível de ensino, evidenciando-se diferenças nos parâmetros da qualidade de ensino ofertado pelas diferentes instituições, conforme a categoria administrativa.

Com base ainda na pesquisa do IPEA (2012), os dados apontam para a presença, na universidade, de maior número de jovens provenientes de famílias com maior escolaridade, enquanto aqueles que provêm de famílias com escolaridade mínima – até o ensino fundamental completo – estão presentes em menor número. Revelam os dados a ocorrência de uma modificação no processo de ascensão social, pois cerca de 50% dos estudantes da amostra, ao entrarem no ensino superior já apresentam maior escolaridade que seus pais.

A diminuição das desigualdades sociais, observada nos últimos 10 anos, e as novas possibilidades de acesso à renda e ao consumo – ao lado da melhoria dos índices de emprego – certamente afetam o perfil do aluno do curso superior atual. (IPEA, 2012, p. 22).

É importante ressaltar que o Censo 2013 aponta maior presença de segmentos historicamente excluídos, como negros, mulheres, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência, nas universidades brasileiras.

A presença dessa população no contexto universitário desenvolve-se dentro de uma trajetória predominantemente marcada por lutas de indivíduos e de movimentos da sociedade civil que alcançam algumas conquistas, mas, continuam distantes de uma equidade real.

Segundo a nota técnica do PNE 2011-2020, o Brasil é um dos países com maior diferencial de rendimentos entre quem possui e quem não possui educação superior reafirmando a inquestionável importância da aquisição deste nível de ensino pelos indivíduos.

Portanto, é evidente que a garantia de acesso e permanência à educação de nível superior pode transformar a vida do cidadão possibilitando que esse por sua, por sua vez, possa modificar positivamente a sociedade.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lb.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO MENDES, L. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: NUPES, 2003.

GOHN, M. G., Educação, trabalho e lutas sociais. GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada- políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-124.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa Dados preliminares do Brasil**. Relatório de Pesquisa- Brasília, 2012.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801->. Acesso em: 05 de abr. 2022.

SANTOS, C. M. dos. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 1998, vol.06, n.19, pp. 237-257. ISSN 0104-4036.

SAVIANI, D. A Expansão Do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. Conferência proferida no campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás, em 16/09/2010. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, N.2 ago/dez., 2010, p.4-17

VIEIRA, L. R. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Revista Múltipla**, Brasília, v. 9, n.15 p. 83-10, 2003.

Mini currículos das Autoras e dos Autores

Adriana Salvaterra

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR campus de Apucarana/Pr. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História e historiografia da educação, Instituições Escolares e Intelectuais da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR na linha História e Historiografia da Educação.

Amanda de Mattos Pereira Mano

Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus do Pantanal - CPAN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CPAN, na linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. E-mail: amanda.mano@ufms.br

Ana Cláudia Saladini

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Campus de Marília - SP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – SP. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina – PR. Professora Associada do Departamento de Estudos do Movimento Humano no Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina. Principais interesses de pesquisa: Epistemologia Genética, Ensino,

Aprendizagem, Avaliação, Desenvolvimento Moral e Tomada de Consciência na Educação Física. E-mail: ana.saladini@uel.br

Ana Paula Willms Capra

Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Pato Branco, mestre em matemática pelo Mestrado Profissional em Matemática em rede nacional - PROFMAT. Professora da educação básica da rede privada no Colégio Alfa e da rede pública como PSS.

Andréia Pires Chinaglia

Doutoranda em Educação (UEM), Mestre em Música (UDESC) e graduada em bacharel em Canto e licenciada em Música (UEM). Atua como professora temporária no Departamento de Música e Artes Cênicas – DMC (UEM).

Andressa Bono Vicente

Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Bolsista da Iniciação Científica, da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail andressabono244@gmail.com

Any Kathleen Costa

Graduanda em Pedagogia da Unespar, campus União da Vitória. E-mail: anykathleen488@gmail.com.

Bianca Emanuele Ilkiu França

Professora de Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (2021).

Integrante do projeto de extensão “Educação Física na Educação Básica: formação continuada de professores e a organização e desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular referenciados pela Base Nacional Comum Curricular” (2018-2019). Membro do

Grupo de Pesquisa em Educação Física (LaPEF) (2018-2019). E-mail: ilkiubianca30@gmail.com

Bianca Finotti Da Silva

Graduada em Pedagogia, Pós graduação em Neuropsicopedagogia- Educação Inclusiva e Especial- FAVENI. Pós graduação em alfabetização e letramento-SAO LUIZ. Professora auxiliar rede municipal de Kaloré/PR Email: finottibia@outlook.com

Diego Raone Ferreira

Doutorando e Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Maringá - PSE/UEM. Possui especialização em Saúde Coletiva, Saúde Mental, Urgência e Emergência e MBA em Auditoria em Saúde. Graduado em Enfermagem. Professor do Departamento de Enfermagem da Faculdade de Apucarana - FAP. E-mail: raonediego@gmail.com

Eliane Paganini da Silva

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Marília), Mestre em Educação Escolar e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Araraquara). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) e atua como chefe de Divisão de Apoio aos Cursos junto a Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da Unespar.

Eliane Giachetto Saravali

Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Psicologia *da Educação*:

Processos Educativos e Desenvolvimento Humano E-mail:
eliane.g.saravali@unesp.br

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Pós-doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Educação (USP) e graduada em Pedagogia (UNICAMP). Atua como professora efetiva no DTP e PPE (UEM).

Eromi Izabel Hummel

Doutora em Educação, Pedagoga, docente no Colegiado de Pedagogia e Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana. E-mail: eromi.hummel@unespar.edu.br

Franciele Clara Peloso

Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Adjunta do quadro docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR

Isaias Batista de Oliveira Júnior

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP- da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Neuropedagogia na Educação e; Gestão Escolar. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina. Graduado em Nutrição. E-mail
ibojunior@uem.br

Janecler Aparecida Amorin Colombo

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora Associada do quadro docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat.

Joselaine Aparecida Hass Iaros

Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, joselaine.iaros@alfaonline.com.br.

Karina Estefânia Luizeto Alves

Acadêmica bolsista PIBID (2018-2020) do curso de Pedagogia - UNESPAR campus de Apucarana, E-mail: karinaluizeto@hotmail.com.

Kelen dos Santos Junges

Pedagoga e Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do subprojeto PIBID, do Curso de Pedagogia da Unespar, campus União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) do Curso de Pedagogia da Unespar/UV e membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), da PUCPR. E-mail: prof.kjunges@gmail.com.

Ligiane Raimundo Gomes

Graduação em Pedagogia pelo Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela UNIARA de Araraquara e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Santo Amaro. Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara. Atuou na área de gestão como Diretora Acadêmica do Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior (ITES) e como Coordenadora de Cursos de Pós-Graduação e Extensão na

Universidade Anhanguera - campus Santo André. Lecionou por 20 anos na Educação Básica em turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Taquaritinga. No Ensino Superior lecionou nos cursos de Pedagogia no Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior (ITES) e na Universidade Anhanguera de São Paulo/ Santo André e em cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Na área de pesquisa os principais temas abordados são a representação gráfica, o desenvolvimento infantil e a moralidade. Atualmente tem se dedicado à Psicopedagogia Clínica, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem e no acompanhamento da alfabetização.

Lucineia Chiarelli

Doutora e Educação pela UFSCAR São Carlos professora Adjunto D da Universidade Estadual do Paraná, grupos de pesquisa Gepec UFSCAR e Gespedic Unespar Paranavaí, atua com políticas públicas e financiamento da educação. E-mail: lucineia.chiarelli@gmail.com

Maria Ivete Basniak

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória, PR, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa O Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência, maria.basniak@unespar.edu.br.

Mariela Genovesi

Doctora en *Ciencias Sociales* (FSOC/UBA). Magister en *Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad* (FFyL/UBA en convenio con la Asociación Psicoanalítica Argentina - APA). Diplomada con

mención en *Constructivismo y Educación* (FLACSO). Profesora y Licenciada en *Ciencias de la Comunicación* (FSOC /UBA). Docente de la materia *Introducción al Pensamiento Científico* en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC/UBA). Becaria PosDoctoral del CONICET. Mail: mariela.genovesi@gmail.com

Nájela Tavares Ujiie

Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

Reginaldo Peixoto

Formado em Pedagogia pela FPSJ, em Letras/Português pela UEM. Mestre em educação pela UEM. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela MACKENZIE. Professor adjunto do curso de Pedagogia e Mestrado em Educação UEMS/Paranaíba.

Ricardo Desidério

Pedagogo. Doutor e Pós-doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Araraquara. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana). E-mail: ricardo.desiderio@unespar.edu.br

Rosana Beatriz Ansai

Pedagoga e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Unespar, campus União da Vitória. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br.

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Matemática Aplicada e Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Professor Titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, PR, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa O Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência. Editora chefe da Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT), sani@utfpr.edu.br.

Simone de Souza

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP – da Universidade Estadual de Maringá. Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática-PCM/ UEM. Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática - PCM/ UEM. Graduada em Pedagogia (UEM) com Pós-Graduação em: Especialização em Supervisão Escolar; Especialização em Educação a Distância; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Email: ssouza2@uem.br

Solange Natalina Boesing Crestani

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2014) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018). Atualmente é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Taynara Siqueira Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana. E-mail: taynaarasiqueiraa@hotmail.com

Thauane Cristine Branquinho Pereira

Formada em Pedagogia pela UEMS. Mestranda em educação pela UEMS/Paranaíba. Bolsista PIBAP/UEMS.

Vanessa Alves Bertolleti

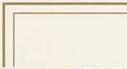
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2008), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Atualmente é professora na Universidade Estadual do Paraná - Unespar/ Campus de Apucarana.

Vitória Eduarda Rocha Simões

Acadêmica bolsista PIBID (2018-2020) do curso de Pedagogia - UNESPAR campus de Apucarana, E-mail: eduardaangles@gmail.com

Wagner Tadeu Sorace Miranda

Prof. adjunto da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus Apucarana. Formação em Direito e Pedagogia. E-mail: wagner.miranda@unespar.edu.br

DESENHO

TRAÇA A RETA E A CURVA.
A QUEBRADA E A SINUOSA
TUDO É PRECISO.
DE TUDO VIVERÁS.
CUIDA COM EXATIDÃO DA PERPENDICULAR
E DAS PARALELAS PERFEITAS.
COM APURADO RIGOR.
SEM ESQUADRO, SEM NÍVEL, SEM FIO DE PRUMO,
TRAÇARÁS PERSPECTIVAS, PROJETARÁS ESTRUTURAS.
NÚMERO, RITMO, DISTÂNCIA, DIMENSÃO.
TENS OS TEUS OLHOS, O TEU PULSO, A TUA MEMÓRIA.
CONSTRUIRÁS OS LABIRINTOS IMPERMANENTES
QUE SUCESSIVAMENTE HABITARÁS.

TODOS OS DIAS ESTARÁS REFAZENDO O TEU DESENHO.
NÃO TE FATIGUES LOGO. TENS TRABALHO PARA TODA A VIDA.
E NEM PARA O TEU SEPULCRO TERÁS A MEDIDA CERTA.
SOMOS SEMPRE UM POUCO MENOS DO QUE PENSÁVAMOS.
RARAMENTE, UM POUCO MAIS.

CECÍLIA MEIRELES

