PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO



José Luís Bizelli
Luci Regina Muzzeti
(Organizadores)

EIE

Edições Hipótese

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO

José Luís Bizelli
Luci Regina Muzzeti
(Organizadores)

Itapetininga
2019

Bizelli, José Luís.
Práticas pedagógicas em educação / José Luís Bizelli e Luci Regina Muzzeti. – 1. ed. – Itapetininga, SP: Edições Hipótese, 2019
156 p.

ISBN: 978-65-80428-00-7

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. X EIDE. I. José Luís Bizelli. II. Luci Regina Muzzeti. III. Título.

CDU 37/49
DOI: 10.21723/978-65-80428-00-7

Ficha Técnica

Organizadores

Prof. Dr. José Luís Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Departamento de Antropologia, Política e Filosofia

Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Departamento de Didática

Equipe Técnica
Editoração, diagramação e organização
Coordenação

Prof. Me. José Anderson Santos Cruz
Editor
Doutorando em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Prof. Departamento Pós-graduação Faculdade Anhanguera de Bauru/SP

Revisor
Gramática e ortografia

Thaís Conte Vargas
Mestra em Educação Escolar
Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Assistente de diagramação e normalização

Marcus Vinicius Tomasi Cruz
Julio Cesar Tomasi Cruz

Capa

Elvis de Souza Baldoino

Editora

Edições Hipótese

Contato: contato.riaee@gmail.com

ISBN: 978-65-80428-00-7

Editorial

Cá estamos nós, das Edições Hipótese, tornando público o livro "Práticas pedagógicas em Educação", obra editada pelos colegas Luci Regina Muzzeti e José Luis Bizelli. Essa obra em tela conta com 17 textos que versam sobre algo que nos interessa: a sala de aula.

Há muito tempo a sala de aula tem sido lócus, objeto e objetivo da pesquisa em educação. Seu cotidiano é muito vivo, dinâmico, portanto, tudo o que se faz nela e a partir dela com o intento de melhorar a educação é meritório. Tornar isso público, de forma que se possa disseminar amplamente é nosso papel. Esperamos que, dessa forma, o conhecimento aqui produzido chegue facilmente a outros pesquisadores, para que possam tomar como ponto de partida, de reflexão e até mesmo de crítica. Da mesma forma, espera que chegue nas escolas para que os educadores, que vivem diariamente a sala de aula, encontrem perspectivas para os desafios que a sala de aula impõe, quase sempre como uma surpresa.

Agradecemos a oportunidade de poder se tornar o meio para que essa obra alcance seus propósitos e vá além.

Itapetininga, março de 2019

Ivan Fortunato
Editor

Apresentação

A sociedade contemporânea se transforma em alta velocidade. Como proporcionar, através da educação escolar, as habilidades necessárias para que os cidadãos possam apropriar-se da complexidade de códigos que oferecem sentido à vida em sociedade? Como exercitar a capacidade de livre arbítrio no mundo liberal? Apenas seres humanos educados, capazes de atuar a seu favor em ambientes competitivos, podem exercer sua habilidade reflexiva, crítica e criativa.

Os desafios colocados para as práticas que se propõem a ensinar os cidadãos de hoje abarcam um universo que também se expande em alta velocidade. Quais as interpretações mais adequadas para dar sentido ao ambiente concreto com o qual a educação escolar se depara, quem são os teóricos ou as correntes que podem auxiliar a estruturação de práticas que exijam habilidade reflexiva e aprendizagem interativa? Como acompanhar a introdução de inovações tecnológicas que cada vez mais cedo estão disponíveis aos alunos? Como responder às necessidades de inclusão em uma sociedade que já não suporta mais fechar as portas da escola à diversidade? Como conformar as práticas educativas ao arcabouço jurídico-institucional do Brasil de hoje?

Naturalmente, as reflexões colocadas não podem ser esgotadas em um pequeno livro sobre práticas pedagógicas. No entanto, foram recolhidas aqui importantes análises que podem delinear contornos para os desafios postos a cada um daqueles que se dedicam à tarefa de ensinar e aprender, cotidianamente, nas unidades escolares brasileiras.

Sempre analisando as questões a partir da prática docente, as duas primeiras contribuições trazem aportes teóricos de interpretação do universo pedagógico que se estrutura na escola. ***A construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança: apontamentos teóricos e implicações nas práticas pedagógicas***, escrito por Andréa Calderan e Marcia Cristina Argenti Perez, interpreta questões vinculadas à construção histórico cultural dos conceitos de infância e de criança, evidenciando a pluralização de sua dimensão na cultura pós-moderna em variados contextos de vida, que se refletem e desafiam cada vez mais as práticas pedagógicas. ***Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brinquedo***, de Fábio Tadeu Reina e

Luci Regina Muzzeti, traz contribuições de Vygotsky para elucidar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil mediado pela construção dos brinquedos e das brincadeiras, permitindo ao leitor consolidar seus conhecimentos na teoria sócio histórica cultural.

Mais uma vez Vygotsky e outros autores interacionistas constituem a base para a reflexão sobre a importância de conhecimentos prévios de leitores iniciantes à compreensão leitora presente em ***Formando leitores: reflexões sobre as práticas de leitura e a mediação do professor no ensino fundamental***, que tem como autoras Marta Campos de Quadros, Silvana Ferreira de Souza Balsan e Renata Junqueira de Souza. Para além de decodificar, ler é um processo de produção de sentido do leitor a partir do texto lido. Ler e escrever, no entanto, não podem ser parâmetros para estigmatizar o estudante dentro do ambiente escolar. O tema é analisado por Cristiane Jesus Nascimento e Rosangela Sanches da Silveira Gileno, em ***A sondagem no processo de alfabetização do projeto ler e escrever***. Quando professores das séries iniciais assumem sua classe, realizam sondagem para saber o nível de escrita e leitura dos alunos. O diagnóstico – pré-silábicos, silábicos com e sem valor, silábicos alfabéticos e alfabetizados – passa a ser (re)conhecido por professores e colegas de sala.

Em contrapartida, Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade e Dirce Charara Monteiro, em ***Marcas de afetividade na prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras***, demonstram a importância de eliminar barreiras que atrapalhem a construção dos elementos afetivos que permeiam a relação entre alunos ou entre alunos e professores, associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito individual quanto às aptidões e diferenças de educandos no universo educativo escolar. Há que se compreender melhor o papel do componente afetivo na prática pedagógica. Há que se investir na formação de professores para sensibilizá-los a valorizar não apenas aspectos racionais da prática pedagógica, mas o ***como*** aspectos afetivos auxiliam a vivência educativa dentro da escola.

O ambiente escolar tem que responder à introdução de inovações tecnológicas. Três contribuições abordam o tema de forma original. A primeira analisa curso do Google para popularizar inovações em ambientes escolares virtuais e presenciais. ***Apontamentos sobre a utilização dos conceitos de conectivismo e inteligência coletiva no curso on-line "Fundamentos do Google para o ensino"***, escrito por Marcos Américo, Maria da Graça Magnoni, João Fernando Tobgyal da Silva Santos e Renata de Oliveira Sbrogio, demonstra que as condições imperativas para a apropriação do

conhecimento durante o processo advêm da participação e das trocas do grupo, pelo grupo e para o grupo. Finalmente, ***Jogos cooperativos no ensino fundamental como recurso pedagógico para a formação de valores*** – de Joyce Cristina Claro Menoti, Márcia Regina Canhoto de Lima, José Milton de Lima, Rodrigo Rodrigues Menegon – demonstra como o Jogo Cooperativo propicia mudanças qualitativas nas atitudes de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando vivências de apropriação dos valores humanos, tais como: cooperação, perseverança e solidariedade.

Aspecto importante da introdução de tecnologias na escola está a serviço da inclusão: são as salas de recursos multifuncionais que oferecem áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa. Em ***Prática pedagógica do professor de sala de recursos multifuncionais para aluno com paralisia cerebral***, Tamiris Aparecida Fachinetti, Adriana Garcia Gonçalves e Gerusa Ferreira Lourenço analisam – através de estudo de caso – pressupostos do Atendimento Educacional Especializado oferecido.

Escola inclusiva que não pode deixar de fora a política de educação sexual, tema transversal previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), intitulado como Orientação Sexual. ***A educação sexual no currículo do estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias***, de Andreza Olivieri Lopes Carmignolli e Luci Regina Muzzeti, descreve os materiais disponíveis no ambiente escolar para a disciplina, as práticas pedagógicas que são utilizadas pelos professores e os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) para quem trabalha com o tema.

Outras políticas públicas têm sido desenhadas para recuperar aspectos da vida cidadã através do resgate de elementos complementares que auxiliam em práticas educativas voltadas para diversificados níveis de ensino.

Em ***Cinema na escola: a perspectiva de Bergala e a nova lei***, José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Fabiani Celena Trindade, Kelcilene Gisela Persegueiro e Karoline Gessiane Persegueiro enfatizam que o cinema, para além da didatização e da ilustração, permite uma experiência da arte enquanto produtora de valores e saberes, capaz de construir, remexer sentimentos e provocar olhares que ressignificam sentidos dados às coisas. Nesse contexto, analisa-se a lei de 2014 que obriga as escolas de educação básica a exibirem duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar.

Já ***Educação ambiental: jardins da esperança na prática educativa no IFMA São Luis – Maracanã***, de Vilma Antonia Santos Almeida, Iracy de Sousa Santos, Jandira Pereira Souza e João Batista Almeida, relata a experiência de trazer para dentro de uma unidade de ensino superior federal a comunidade de seu entorno, através de atividades de manejo de jardins e de incentivo ao cultivo de arbóreas existentes na região. Foram catalogados jardins domésticos, elaborados croquis para o manejo correto de plantio, de replantio e de produção de mudas.

Camila Fernanda Bassetto e Tarsila Gonçalves analisam os dados do SARESP, entre 2008 e 2012, para traçar o nível de proficiência em matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em Araraquara e região, através do texto ***Proficiência em matemática nas escolas públicas estaduais de Araraquara e região: uma análise baseada no SARESP***. A conclusão das autoras é de que o Brasil está longe de um plano consensual e articulado entre governantes, oposição, gestores da educação e sociedade civil sobre como melhorar a Educação. No caminho de resistência a essa tendência Solange Santos Ferreira dos Reis e Maria Regina Guarnieri trabalham a ***Construção coletiva do projeto de ensino de ciências naturais de uma escola na interface com a proposta curricular de educação infantil do município de Bauru (SP)***. As autoras utilizam-se da teoria histórico crítica, apontando possibilidades de aplicação que dinamizem a Proposta Pedagógica para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município estudado.

Invertendo o ângulo de visão do exercício pedagógico, Isabela Vicenzo Sgobbi e Marilda da Silva, em ***As práticas pedagógicas na voz dos alunos: a outra face do ensino em sala de aula***, buscam evidenciar a voz do aluno – como fonte e método – para pensar práticas pedagógicas exercidas por professores. Defendem que apreender a percepção discente é caminho fértil de análise sobre características do trabalho docente que só são percebidas pelo aluno, dada sua posição de aprendiz no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda resta outro ângulo de visão: a família. ***A relação família-escola e os processos de adaptação escolar na educação infantil***, de Ana Letícia Seller Bolzan e Marcia Cristina Argenti Perez, aponta a importância de que o planejamento e a sistematização da rede de ensino incorporem a família no processo de adaptação escolar.

Finalizando as contribuições, Tânia Suely Antonelly Marcelino Brabo e Rosiney Aparecida Lopes do Vale, em ***Educação superior como bem público ou privado? Passos largos rumo ao mercado***, defendem a preservação das universidades públicas

em virtude de seu histórico compromisso com o preparo científico, pedagógico e político de licenciados e de pós-graduados, ou seja, defendem a universidade pública enquanto *locus* privilegiado de formação, produção de pesquisa e conhecimento.

Assim, ***Práticas pedagógicas em Educação*** espera contribuir para aprofundar a discussão sobre o exercício de sala de aula, aprofundando temas e abrindo caminhos para outras reflexões que possam contribuir com a Educação que está sendo feita em nosso país.

José Luís Bizelli
Luci Regina Muzetti

SUMÁRIO

A construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança: apontamentos teóricos e implicações nas práticas pedagógicas 13
Andréa Calderan e Marcia Cristina Argenti Perez

Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brinquedo 20
Fábio Tadeu Reina e Luci Regina Muzzeti

Formando leitores: reflexões sobre as práticas de leitura e a mediação do professor no ensino fundamental 30
Marta Campos de Quadros, Silvana Ferreira de Souza Balsan e Renata Junqueira de Souza

A sondagem no processo de alfabetização do Projeto Ler e Escrever 41
Cristiane Jesus Nascimento e Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Marcas de afetividade na prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras 49
Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade e Dirce Charara Monteiro

Apontamentos sobre a utilização dos conceitos de conectivismo e inteligência coletiva no curso on-line "fundamentos do Google para o ensino" 57
Marcos Américo, Maria da Graça Magnoni, João Fernando Tobgyal da Silva Santos e Renata de Oliveira Sbrogio

Jogos cooperativos no ensino fundamental como recurso pedagógico para a formação de valores 66
Joyce Cristina Claro Menoti, Márcia Regina Canhoto de Lima, José Milton de Lima e Rodrigo Rodrigues Menegon

Prática Pedagógica do professor de Sala de Recursos Multifuncionais para aluno com Paralisia Cerebral 76
Tamiris Aparecida Fachinetti, Adriana Garcia Gonçalves e Gerusa Ferreira Lourenço

A educação sexual no currículo do estado de São Paulo de Ciências da natureza e suas tecnologias 85
Andreza Olivieri Lopes Carmignolli e Luci Regina Muzzeti

Cinema na escola: a perspectiva de Bergala e a nova lei 90
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Fabiani Celena Trindade, Kelcilene Gisela Persegueiro e Karoline Gessiane Persegueiro

Educação Ambiental: Jardins da Esperança na prática Educativa no IFMA São Luís – Maracanã. 96
Vilma Antonia Santos Almeida, Iracy de Sousa Santos, Jandira Pereira Souza e João Batista Almeida

Proficiência em matemática nas escolas públicas estaduais de Araraquara e região: uma análise baseada no SARESP 103
Camila Fernanda Bassetto e Tarsila Gonçalves

Construção coletiva do projeto de ensino de ciências naturais de uma escola na interface com a proposta curricular de educação infantil do município de bauru (sp) 116
Solange Santos Ferreira dos Reis e Maria Regina Guarnieri

As práticas pedagógicas na voz dos alunos: a outra face do ensino em sala de aula 125
Isabela Vicenzo Sgobbi e Marilda da Silva

A relação família-escola e os processos de adaptação escolar na educação infantil. 133
Ana Letícia Seller Bolzan e Marcia Cristina Argenti Perez

Educação superior como bem público ou privado? Passos largos rumo ao mercado
Tânia Suely Antonelly Marcelino Brabo e Rosiney Aparecida Lopes do Vale

Sobre os autores 146

A construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança: apontamentos teóricos e implicações nas práticas pedagógicas

Andréa CALDERAN
Marcia Cristina Argenti PEREZ

Introdução

Nos últimos anos, o tema infância ganhou grande visibilidade, sobretudo com seu suposto desaparecimento. Uma gama de estudos vem sendo realizados enfatizando este assunto a partir de diferentes pontos de vista. O estudo realizado ressalta tais fenômenos tomando a história da criança como base fundamental para analisar a construção de infância, tendo em vista a criança como um ator social e a infância como categoria social produtora de cultura. Deste modo, com as leituras de clássicos como Ariés (1973) e Postman (1999), foi percebido que a idade da criança e o contexto de infância no decorrer da história não são os mesmos, ou seja, a concepção de infância não é fixa a uma determinada idade. Para investigar este fenômeno, o presente trabalho buscou, após o levantamento teórico sobre a história da infância e o conceito de infância, analisar de que forma as pesquisas contemporâneas vêm tratando o tema, sobretudo como ele vem sendo mediado nas práticas pedagógicas. Para esta análise, foi utilizada a plataforma SCIELO como grande aliada.

Portanto, a pesquisa teve por objetivo analisar, interpretar e debater as questões vinculadas à construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança, bem como as questões vinculadas a (des) construção dos conceitos de infância, trabalhando em um recorte histórico. Em seguida, tomou-se este embasamento teórico como insumo para conquistar o próximo objetivo: analisar pesquisas, na tentativa de descobrir como as infâncias e crianças vêm sendo tratadas nas práticas pedagógicas. Contudo, o objetivo final foi a tentativa de articular os descobrimentos teóricos às análises do mapeamento, pensando nas práticas educativas refletidas nas práticas pedagógicas em um contexto de infância pluralizada.

Descrição do trabalho desenvolvido

O estudo se constituiu em dois processos: levantamento teórico e análise de dados. Para o levantamento teórico tomou-se fundamental os livros “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès (1973) e “Desaparecimento da Infância” de Neil Postman (1999), para construir o embalsamento teórico de história da infância e o conceito de infância. Em seguida, foi realizado o mapeamento na base de dados SCIELO a fim de descobrir como o conceito de infância e história da infância estão sendo utilizados nas pesquisas contemporâneas, tendo em vista a preocupação com as práticas pedagógicas.

Quando pensamos em criança, hoje, conseguimos distingui-las através de um sentimento de que estas não são adultos, por diversos elementos e símbolos que as caracterizam. Isto se contradiz com as ideias do séc. XII/XIII expostas por Ariés (1973) em seu livro “História Social da Criança e da Família”, onde o autor retrata que as crianças eram vistas como adultos em miniatura. O autor chega a tal conclusão, após verificar em suas inúmeras análises descritivas de quadros, diários, entre outros, crianças com as mesmas vestimentas de um adulto, onde desempenhavam tarefas e se portavam como tal, bem como a participação das crianças em festividades, reuniões, danças e jogos de adultos. É importante ressaltar que havia, nesta época, uma alta taxa de mortalidade infantil, entretanto, as crianças sobreviventes eram vistas como uma função útil à sociedade, sobretudo, na economia familiar, mostrando mais uma vez a falta de sentimento a infância. Acreditava-se que aquele “adulto em miniatura” se desenvolvia tendo convívio com os mais velhos, assim, a criança era entregue para outra família educa-la até os sete anos. Desta forma, as crianças estavam em meio de práticas, símbolos, entre outros elementos de uma cultura adulta.

Esse quadro veio a se transformar somente a partir do séc. XVII, com interferência dos moralistas, do poder público e da igreja, principalmente quando, esta última, passou a combater o infanticídio. As crianças passaram a ser criadas pela própria família e, a partir da preocupação em salvar as crianças da mortalidade, nasce o sentimento nomeado por Ariés (1973) de *paparicação*. A participação de crianças em jogos de adultos também foi proibida por críticos e moralistas, que delimitaram regras e normas para uma criança ser melhor doutrinada. Neste contexto surgem as primeiras instituições educacionais e a compreensão dos adultos às particularidades da infância.

O livro “O Desaparecimento da Infância” de Neil Postman (1999), retoma a história da criança com o surgimento de sentimento a infância e mostra sua preocupação com o significado desta em nossa contemporaneidade. O autor destaca que o sentimento à infância não existia pelas seguintes razões: falta de alfabetização, falta do conceito de educação e vergonha. A evolução do conceito de infância só veio a acontecer junto à evolução do conceito de vergonha trazido pelos romanos, quando se passou a acreditar que a criança deveria ser abstida dos segredos dos adultos, sobretudo, assuntos referentes à sexualidade. O autor ainda aponta que a infância não surgiu plenamente desenvolvida e sim, que ela se desenvolveu e se integrou conforme a cultura de uma nação. Ou seja, a infância se integrou a partir de um cenário econômico, religioso e intelectual e, com o passar do tempo, os cuidados com a individualidade da criança só vieram a crescer pautando-se em proteção, cuidado, escolarização.

Postman (1999) destaca o surgimento da prensa tipográfica como ponto de partida para a hierarquização do conhecimento, a necessidade de alfabetização e, consequentemente, a criação de escolas. Assim, a criança passou a ser civilizada, treinada para o mundo adulto e passou a frequentar a escola.

A valorização da criança destacou-se no período que vai do século XVI ao XIX, a partir dos quais, a infância passa a ser vista como direito à criança em todas as camadas sociais. Porém, com o surgimento da televisão, o indivíduo não precisava saber ler e escrever para compreender a informação, o que enfraqueceu a hierarquização do conhecimento e, a partir deste contexto, o autor passa a analisar as causas de sua preocupação com a infância, destacando a mídia eletrônica que entregava, sem controle, os segredos do mundo adulto, ao refletir cada vez mais a enfraquecida divisão das informações acessadas por adultos e crianças. Este fácil canal de acesso das crianças ao mundo adulto influencia diretamente a sua cultura, quando, por exemplo, a figura da criança aparece na mídia eletrônica adultizada, como se refere o autor. E, como consequência, há um reflexo desta imagem em suas brincadeiras, a criança não distingue o mundo adulto do próprio mundo, como podemos verificar nos casos de erotização precoce. Tal fenômeno nos remete à similaridade do contexto de quando não se existia sentimento a infância, desta vez, porém, não pela falta do sentimento a infância, mas pela influência de uma cultura sobre outra, refletida massivamente pela mídia em traços microfísicos como: crianças com as mesmas vestimentas de um adulto, mesmos desejos, comportamentos, atitudes, dentre outros.

O autor supracitado Postman (1999) acredita também que o meio social tem influenciado a infância, esta entendida como um artefato cultural, ao mesmo tempo em que a mídia tem contribuído para seu enfraquecimento e destaca a escola e a família como fortes instituições para combater a decadência da infância, limitando e monitorando o acesso da criança à mídia eletrônica. Percebe-se, contudo, a forte defesa do autor perante o cuidado à infância em sua obra.

A fim de aprofundar na história e conceito de infância e analisar os insumos presentes em artigos que discutem práticas pedagógicas, foi realizado um mapeamento, na base de dados SciELO, esta utilizada como fonte de pesquisa, pois, trata-se uma base acessível, segura em seus conteúdos, e apresenta artigos utilizados por profissionais e pesquisadores diversificados. Os descritores selecionados para mapear tais artigos foram: "história da infância" e "conceito de infância". Foi utilizado também, o uso de "filtro" presente na base SciELO como estratégia decisiva destes dados, de modo que se coletasse apenas artigos da área "Educação e pesquisa educacional". Entretanto, de modo geral, foram mapeados quarenta e sete artigos, dos quais somente dezesseis foram selecionados, pois obedeciam aos seguintes critérios: artigos de língua materna, não repetidos entre os descritores (história da infância e conceito de infância) e que traziam discussões plausíveis acerca do contexto de estudo. Entretanto, desses dezesseis foram analisados apenas seis, que apresentam discussões acerca das práticas pedagógicas.

Estes seis artigos apresentam abordagens atraentes no que se refere ao conceito de infância. Neles são apresentadas: a preocupação de como ser professor no século XIX, visto a influência das novas ciências em educação junto aos novos olhares acerca da infância, também baseada nas teorias de Pestalozzi e Froebel, que retomam a figura da mulher como mãe educadora; o conceito de autoridade relacionado à "crise na educação" e ao modos de educar as novas gerações; discussões sobre o momento em que o corpo passa a ser percebido (em aspectos cientifico-biológicos e psicológicos), ao mesmo tempo em que ocorre o processo de escolarização da infância e a incorporação da criança no universo de estudos científicos; a busca por práticas educativas que possibilitem o exercício da infância, uma vez que este ocorre por meio de experiências, inventividade e desarrazoamento; análise de condições que possibilitaram sujeitos com infância vulnerável a terem sucesso na leitura e escrita, e que destacam a presença de uma relação afetiva positiva com àquelas, junto a pessoas que influenciaram na qualidade desses vínculos; e, a tentativa de desvendar como as crianças das elites brasileiras constroem modos de participação nas culturas do escrito e de que maneira se

desenvolvia a formação de um “herdeiro” baseado nos eventos de letramento narrados pelo médico e escritor Pedro Nava (1903-1984), a partir do qual, pode-se concluir que as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo autor eram mediadas pela voz de seus parentes, bem como, o aprendizado de gostos culturais presentes no modo de viver de seus familiares como elementos naturais em sua vida.

Em uma análise mais descritiva e aprofundada, percebeu-se nestes artigos, insumos importantes que retomam a ideia descrita por Postman (1999): a influência do meio social na infância. O que nos permite complementar que tais influencias refletem no ambiente educacional, destacando a escola e a família como fortes instituições “protetoras” da infância.

Considerações/Conclusões

A partir da revisão da literatura, foi percebido que estudar o conceito de infância envolve, necessariamente, estudar a história da criança, visto que há, nesta trajetória histórica, infâncias diversificadas, variadas conforme as influências do meio externo, este que pode ser entendido como os diferentes contextos sociais, culturais e sócio afetivos da criança, além da influência midiática e outros contextos ou eventos históricos. Também, que a construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança vem sofrendo mudanças gradativas. O livro “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès, utilizado como ponto de partida, mostra a inserção da criança na vida social desde a Idade Média até os tempos modernos. Entretanto, se dermos um salto à contemporaneidade, há maior preocupação em estudar o conceito de infância. Exemplo disto é o livro “O Desaparecimento da Infância” de Neil Postman (1999), onde pauta que as práticas infantis estão cada vez mais similares às de um adulto.

A análise bibliográfica possibilitou inferir dois pontos fundamentais que elucidam o fenômeno: a) na contemporaneidade estão ocorrendo os mesmo traços marcantes de quando não havia um sentimento de infância; b) os conhecimentos dos adultos são facilmente acessados pelas crianças, fato este que pode fragilizar a infância, visto que as práticas infantis estão semelhantes às práticas de um adulto. Sendo estes, os motivos que podem nos remeter à ideia da (des) construção do conceito de infância ou de seu suposto desaparecimento.

As pesquisas encontradas na plataforma SciELO, perante as práticas pedagógicas, retomam os novos olhares acerca da infância, e transparecem algumas preocupações de como exercer uma prática pedagógica diante a um quadro de infância diversificada que se altera cada vez mais conforme as influências externas. Isto também retoma os artefatos destacados por Postman (1999) sobre as possíveis causas do desparecimento da infância.

Considerações finais

Embasado em uma perspectiva histórico cultural, foi ressaltado que as referidas mudanças no meio externo influenciam significativamente a infância de uma criança, uma vez que tais influências podem contribuir para o desenvolvimento efetivo da criança ou preconizar sua infância. Dessa forma, podemos concluir que, no decorrer do tempo, as práticas infantis vêm sendo modificadas conforme as influências do meio externo, o que nos permite complementar que a infância também vem sofrendo mudanças, sejam positivas ou negativas. Tais mudanças refletem no conceito de criança e infância. Assim sendo, destaca-se não só a dificuldade e a impossibilidade de unificar o conceito de infância, como também, a problematização e pluralização da dimensão do conceito de infância na cultura pós-moderna, diante variados contextos de vida. Esta impossibilidade é refletida nas práticas pedagógicas, visto a variedade de crianças e infâncias em um espaço escolar. Deste modo, destaca-se ainda, com os artigos mapeados, a preocupação com a diversidade de infâncias, bem como sua inserção em práticas pedagógicas. Também se evidenciou influências positivas no sucesso escolar, quando a criança está inserida em um meio externo cultural rico e com pessoas influentes, onde destacou a extrema importância da inserção da criança em um contexto cultural rico, junto a uma mediação significativa.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **As crianças**: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/124974. Acesso em: 14 jul. 2015.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal. Graphia Editoral, São Paulo: 1999.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brinquedo

Fábio Tadeu Reina
Luci Regina Muzzeti

Introdução

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto da educação infantil, muitas vezes pautado pelo aligeiramento sistematizado da informação e apropriação do conhecimento, podem trazer consequências reducionistas e precárias na forma de pensar, compreender e realizar movimentos, advindos das tarefas escolares. Isto tem nos mostrado novas primordialidades e desafios à prática pedagógica como também reflexão sobre a efetiva presença da criança na sociedade da qual vive.

Diante disto, clarifica-se a influência do meio e de todas as suas magnificências ao comportamento e ação das crianças, bem como ao seu desenvolvimento e aprendizagem, conforme sinaliza a teoria de Vygotsky. Portanto, considera-se inescusável uma reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem mediados pela construção dos brinquedos, epicentro deste estudo.

Para isto, se faz necessário uma revisão de alguns conceitos da teoria socio histórica cultural de Vygotsky para entrelaçá-los às ações pedagógicas realizadas no processo educativo das crianças e discutir os encadeamentos da construção do brinquedo aqui considerados no fazer pedagógico e na prática docente.

Neste sentido, aproximar a teoria de Vygotsky com a prática dos professores na educação infantil, dará a estes subsídios para uma conscientização do brincar enquanto metodologia capaz de favorecer o desenvolvimento das crianças, mediado pela construção dos brinquedos utilizados nas brincadeiras.

É indispensável que, os professores tenham entendimentos dos objetivos que almejam alcançar, como condição de atuação neste espaço, bem como do tipo de criança que pretendem formar em virtude das interações ocorridas, pois só assim poderão entender que o brincar torna-se uma metodologia importante na construção e formação do pensamento e da compreensão mais elaborados bem como da melhoria do processo coordenativo de gestos motores, evitando antagonismos entre a teoria e a prática, vislumbrando com isso a

possibilidade de analisar também as limitações dos brinquedos e das brincadeiras neste processo de ensino aprendizagem.

É importante salientar que o uso de brinquedos nos processos de ensino aprendizagem das crianças trazem incertezas por parte do professor, pois uma alteração metodológica desconcerta a sua prática docente e provoca uma certa desarmonia na maneira de guiar o processo de ensino devido à inconstância dada pelo material utilizado, pelo inesperado e instigados que esta prática pode originar.

A teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky

Vygotsky, precocemente, mostrou enorme preocupação com a questão do desenvolvimento do ser humano e, em todas as suas experiências e pesquisas, sempre objetivou apontar os processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças e de qualquer individuo e suas relações com aspectos sociais.

Desta maneira, sua teoria ancora-se na primícia de que o desenvolvimento da criança, se dá como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, destacando-se o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento à medida que esta criança, relaciona-se com seu meio. Para Vygotsky (1989), a linguagem humana é o principal instrumento de mediação verbal, constituindo-se como o sistema simbólico primordial na mediação sujeito objeto.

Destaques na teoria de Vygotsky

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a gênese das alterações que ocorrem no Homem, no percurso do seu desenvolvimento, está atrelada as interações que ocorrem entre sujeito e sociedade, cultura e trajetória de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem que proporcionam este desenvolvimento durante toda a vida da criança, considerando a influência das várias representações de signo, uso de diferentes instrumentos, e influência da cultura e história, propiciando o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para o desenvolvimento da criança, as interações com o outro, são fundamentais, pois delas surgem signos e sistemas simbólicos que são carregados de comunicações da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de mensagem e logo

uma função individual, à medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da atitude da criança.

A teoria de Vygotsky tem como dimensão o homem como um ser totalitário enquanto corpo e mente, organismo biológico e social, inserido em um processo histórico. A partir de pressupostos epistemológicos da genética, sua concepção de desenvolvimento é configurada em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que abarcam mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem frontalmente, são mediados por instrumentos ou signos surgidos pela cultura.

Desta maneira, ao elaborar a sua teoria, Vygotsky estreitou conceitos que são essencialmente relevantes em seu trabalho por serem necessários à entendimentos do processo de desenvolvimento. Os conceitos estreitados são mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizado.

A mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual a ação da criança sobre a brincadeira é mediada por um determinado elemento, neste caso o brinquedo. Por exemplo, a ação de ser motorista é mediada pelo carrinho. Neste exemplo o elemento mediador (carrinho) possibilita a transformação que passa de ser criança para ser motorista. Esta etapa intermediária carrinho e motorista é denominada mediação. Então, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A questão da mediação nos expede, impreterivelmente, a dilucidar aspectos imanentes ao elemento mediador que o classificam em três categorias: instrumentos, signos e sistemas simbólicos.

O instrumento, de acordo com Vygotsky, é o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, com a função de dilatar as expectações de transformação da natureza, ou seja, ele é produzido ou empregado para se atingir um determinado objetivo. Ele é, então, um objeto social e mediador da relação da criança com o mundo.

É importante lembrar que o instrumento carrega consigo, além da função para o qual foi criado, também a sua forma de uso que foi se configurando no decorrer da história do grupo que o utilizava.

Os signos também são mediadores, porém sua função se faz presente na atividade psicológica, por esta razão Vygotsky os denomina instrumentos psicológicos. O signo é intrínseco a criança e tem por função regular e controlar as ações psicológicas dela. Eles agem

no sentido de ativar uma outra atividade psicológica, a memória por exemplo, pois representam ou expressam objetos, fatos.

Símbolo, por sua vez, é um recurso utilizado pela criança para controlar ou orientar a sua conduta, desse modo, a ela se utiliza desses recursos para interagir com o mundo.

À medida que a criança internaliza os signos que controlam as atividades psicológicas, ela cria os sistemas simbólicos que são estruturas de signos articuladas entre si. O uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo, favoreceu o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos grupos culturais e sociais ao longo da história.

Vygotsky enfatiza, em seus estudos, a importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento, afirmando que a fala produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc.

Portanto, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento, além de ser o instrumento essencial ao processo de desenvolvimento. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por Vygotsky instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos Homens modificam as formas humanas de vida.

Outro conceito muito importante proposto por Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal, que se refere à região ou distância entre aquilo que a criança já sabe, que já foi assimilado, isto é, aquilo que ela consegue fazer sozinha, daquilo que pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas, denominado desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De todos os conceitos propostos por Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é o conceito que mais aplicações obteve na área da educação, pois é na zona de desenvolvimento proximal que deve acontecer a intervenção pedagógica do professor.

As implicações que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz para a prática docente são imensas, uma vez que investigar essa região leva o professor a encarar novos desafios, que exigem dele maior atenção para com o processo educativo.

A aprendizagem ou aprendizado é o processo no qual a criança, se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ela por meio da sua interação com o meio. Ela se dá a partir do momento em que signos e sistemas simbólicos são internalizados, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores dela.

De acordo com Vygotsky (1987, p. 101), "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer".

Outro conceito extremamente importante e presente em diversos momentos no texto é desenvolvimento, o qual está diretamente relacionado ao aprendizado do indivíduo e representa a evolução das funções mentais superiores, que são, o pensamento e as estruturas cognitivas e o intelecto.

Assim, podemos perceber que existe uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou seja, o aprendizado permite a criança a maturação das suas funções psicológicas propiciando o seu desenvolvimento.

O papel do brinquedo no processo de aprendizagem

Levando-se em consideração a área de estudo do desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural, encontramos na Teoria de Vygotsky fundamentos para discutir o imaginário infantil criado no brinquedo e sua importância no processo de desenvolvimento.

Vygotsky (2007) ressalta a importância da compreensão do caráter das necessidades que são suprimidos na ação do brincar para entendermos o brinquedo como uma forma de atividade. Para ele, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

Nesta perspectiva, o brinquedo é uma necessidade e uma condição para que as crianças se desenvolvam, pois elas, diferentemente dos adultos, tendem a buscar prazeres imediatos, não se preocupando com o passado nem com o futuro, apenas com as realizações imediatas. Quando elas começam a sentir necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, é que se tem o aparecimento do brinquedo.

Para Vygotsky (2007), o imaginário infantil é colocado nas representações que as crianças fazem do mundo em que estão inseridas. A criança por exemplo, imagina-se a si

mesma como cavaleiro e o cabo de vassoura como o cavalo, assim as crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e a realidade.

Desta maneira, a criança opera com significado alienado numa situação real e o mundo imaginário infantil é o lugar onde as crianças fantasiam suas realidades e tornam possíveis os seus desejos e sonhos.

Vygotsky (2007) afirma que a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa ação, pois é neste momento que a ação não está regida pelo objeto.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo.

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil desdenhar seu pleno significado (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

O brinquedo cria uma situação imaginária que não é algo casual na vida da criança, mas sim, "a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais" (VYGOTSKY, 2007, p. 117). Isto significa que ela consegue fazer no brinquedo o que na situação real seria limitado.

Vygotsky (2007, p. 123) explica esta questão afirmando que o que ocorre é uma fac-símile da realidade: "Uma criança brincando com um boneco, por exemplo, repete quase exatamente o que seu pai faz com ele". Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma compactada e condensada.

Há muito pouco de imaginário. Nesse sentido, é uma situação imaginária, mas é inteligível somente se a considerarmos no contexto situação real que, de fato, tem acontecido.

Por isso, o brinquedo, para Vygotsky, é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É, portanto, mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.

Em toda situação imaginária no brinquedo há regras, mas não regras que sejam previamente formuladas e mudem durante o jogo, mas sim as que têm origem na própria situação imaginária; ou seja, quando a criança está representando o papel do pai, ela obedece às regras do comportamento paterno.

O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originam-se das regras. Vale destacar que essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida, no entanto, torna-se possível no brinquedo.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

O autor esclarece que, à medida que o brinquedo se desenvolve, observa-se na criança um movimento em direção à realização consciente de seu propósito: Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações.

Vygotsky (2007) explica que, apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada com a relação instrução-desenvolvimento, [...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Atribuições da criança

A criança, de acordo com os pressupostos da teoria de Vygotsky, é o sujeito ativo do seu processo de aprendizado e desenvolvimento, pois é ela quem age sobre o instrumento mediador de sua ação, neste caso o brinquedo.

Desta forma ela precisa estar apta a interagir com este brinquedo, dominar suas funções, signos e sistemas de símbolos para que a sua conduta seja consciente e planejada.

Nesta concepção, o fazer pedagógico deve permitir que o aluno assuma o comando de seu próprio desenvolvimento, tenha autonomia para planejar e executar suas ações físicas e mentais e refletir sobre elas, assumindo desta forma o comando de seu desenvolvimento.

Partindo deste princípio, para que a construção do conhecimento aconteça de forma mais efetiva, é necessário que a aprendizagem esteja estruturada nas vivências cotidianas do

neófito, nas suas necessidades e anseios. Isto significa que, aquilo que a criança aprende deve fazer parte de sua vivência, da sua experiência, tornando-se mais significativa para ele.

Exercício construtivo do professor neste entorno de aprendizagem

Sabemos que o julgamento de adotar o uso do brinquedo, ou a qualquer outra metodologia inovadora no ambiente escolar é uma tarefa difícil, principalmente porque os professores em geral têm receio de perder o controle da aula.

A função do professor na teoria vygotskyana aplicada em ambientes diversos de aprendizagem é de suma importância. É ele quem vai oportunizar ao aluno os novos signos e sistemas de símbolos por meio da construção de brinquedos e das brincadeiras apresentadas, cabendo-lhe todas as responsabilidades que esta tarefa pressupõe.

Também compete a ele a tarefa de organizar esse ambiente propiciando condições para que o grupo seja instigado a investigar, refletir e debater sobre determinados conceitos e a formular novas presunções sobre estes.

Agindo como organizador do ambiente e dos recursos oferecidos pelos brinquedos ou brincadeiras o professor estará contribuindo para que o processo de mediação criança e objeto, ideia ou conceito realizado na brincadeira favoreça o aprendizado. Assim, ele também contribui para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal do aluno, na medida em que este aprende e consequentemente se desenvolve.

Outro aspecto relevante na atuação do professor neste ambiente permeado pelos brinquedos concerne a sua ação, a qual, para que possa favorecer ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças, deverá entender do potencial que a construção dos brinquedos e das brincadeiras realizadas, possam trazer na reestruturação dos domínios cognitivos, afetivos e motores das crianças.

Além disso, conhecer o processo mental pelo qual a criança realiza alguma tarefa é fundamental para se compreender o papel e a necessidade da intervenção pedagógica do professor dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança promovendo o desenvolvimento dela.

Entretanto, esta intervenção deve ser analisada e discutida levando-se em conta as atribuições do professor e todos os princípios básicos que a função docente abarca, segundo a teoria de Vygotsky, buscando-se desta forma, caracterizar a ação do professor no contexto social em que atua.

Mas, se o contexto social está em constante mudança, então, o papel do professor precisa ser constantemente repensado e modificado, o que nos faz concluir que estamos em uma azáfama e que esta discussão não pode ser encerrada, assim como o processo de formação docente também é inacabado.

Considerações finais

Se a escola precisa estar agindo em conformidade com as necessidades do grupo social, o qual atente, então, os brinquedos e as brincadeiras não podem continuar sendo vistas apenas como um tempo livre ou passatempo nas instituições, elas devem integrar o ambiente educacional e a atividade pedagógica.

A utilização do brinquedo como instrumento auxiliar a prática pedagógica, além de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento da criança por meio da internalização de novos sistemas simbólicos pode, também, contribuir para intensificar e fortalecer a interação professor e criança (aluno) e a relação criança e criança.

Estas considerações revelam, conforme concepções defendidas por Vygotsky, a forte influência que o contexto social exerce sobre o desenvolvimento das crianças, o papel preponderante dos sistemas de símbolos neste processo e a relevância da interação com o outro social à dinâmica da internalização e externalização destes novos sistemas simbólicos.

No entanto, este ambiente só é possível se o professor tiver consciência e compreensão das implicações que seu fazer abarca, bem como da necessidade de estar trazendo a realidade da criança e as suas experiências para o contexto escolar e acadêmico, conforme já discutido neste texto. Ou seja, a mutabilidade do contexto social faz com que as discussões concernentes à prática docente estejam sempre abertas a novas reflexões.

Por Fim, pode-se dizer que, as concepções de aprendizado e desenvolvimento propostas por Vygotsky não variam em função do momento histórico, mas sim, de acordo com o presente vivido e que os processos que levam ao aprendizado e ao desenvolvimento devem ser repensados de modo a adequar-se às novas condições do contexto social.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, T. M**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Formando leitores: reflexões sobre as práticas de leitura e a mediação do professor no ensino fundamental[1]

Marta Campos de QUADROS
Silvana Ferreira de Souza BALSAN
Renata Junqueira de SOUZA

Para começo de conversa...

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre as dificuldades leitoras dos alunos matriculados nas escolas brasileiras e a suposta ineficácia do ensino de leitura praticado no país, uma vez que muitas são as narrativas em circulação afirmando que jovens alunos, principalmente egressos de escolas públicas, ao finalizarem o ensino fundamental, não dominam ou dominam insatisfatoriamente instrumentos que lhes permitam ler (criticamente) o mundo e tentar interpretá-lo em sua complexidade (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; 2005).

Tais discussões se intensificaram, inicialmente, em virtude da constante divulgação dos resultados de avaliações externas, como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que revelaram problemas relativos à leitura nas instituições escolares e acabaram por expor as práticas de leitura ineficazes ainda presentes naqueles ambientes.

Considerando este cenário, através deste trabalho que está ligado a duas pesquisas em desenvolvimento no Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho" da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, busca-se refletir sobre o processo de ensino de leitura na escola e discutir possíveis práticas de leitura que transgridam a tradição educacional nesta área, possibilitando aos leitores iniciantes preencher as lacunas e vazios presentes nos textos através dos conhecimentos prévios que são peculiares a cada aluno ou grupo de alunos. Esclareça-se que as pesquisas referidas estão sendo produzidas junto a turmas de alunos de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de escolas públicas do oeste paulista e que, para tanto, têm tomado como instrumento de pesquisa as oficinas de leitura propostas por Girotto e Souza (2010) a partir da estimulação da aprendizagem de estratégias metacognitivas propostas por Harvey e Goudvis (2008; GIROTTO; SOUZA, 2010).

[1] Agência Financiadora: Financiamento parcial CAPES/PNPD

Durante muito tempo, de acordo com estudos de alguns dos autores com os quais foi mantido contato, tais como Leffa (1996); Solé (1998); Silva (2002); Colomer e Camps (2002), muitos educadores conceberam o ato de ler como algo independente do processo de compreensão leitora; consideravam, e ainda consideram, a decodificação e a compreensão como dois processos distintos. Desta forma, muitos docentes tomam a leitura em seu sentido restrito, pensam o sujeito como leitor a partir do momento em que ele domina as convenções do sistema de escrita.

Tal forma de conceber a leitura, de acordo com Leffa (1996) e Solé (1998), produziu três grandes abordagens de ensino de leitura, desenvolvidas no interior escolar: as abordagens ascendentes (*Buttom up*), as abordagens descendentes (*Top Down*) e as abordagens interacionistas. As abordagens denominadas ascendentes estudam a leitura enfatizando o texto, isto é, sustentam que a produção de sentido se dá basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor. Tal aproximação está centrada na mensagem materializada na forma de produção escrita.

Retomada a história da educação em nosso país, iremos constatar que, durante muito tempo nas escolas brasileiras, o norte de leitura praticado se baseava na perspectiva ascendente que também pressupõe a criança como um ser passivo, dependente e não inscrito em um dado momento histórico e em contextos sociais específicos. De acordo com Solé (1998), a perspectiva ascendente valoriza a escola como única detentora do saber e afirma que é sua função ensinar a criança a ler de forma progressiva, sequencial e hierárquica.

Ainda de acordo com a análise de Solé (1998), o ensino de leitura, nessa concepção, deve ocorrer a partir da decodificação dos signos, os quais serão apresentados progressivamente, partindo o professor das unidades mais simples em direção às mais complexas. O leitor deve iniciar a leitura pelas letras, depois deve ler palavras e, por último, ler frases, preferencialmente por meio da decifração em voz alta e da repetição, buscando reproduzir de uma forma mecânica o documento. Portanto, nessa concepção, o significado está nos signos escritos, e independentemente de quem realize a leitura, todos chegarão ao mesmo entendimento do texto.

Após a difusão das perspectivas ascendentes, identifica-se nas escolas brasileiras o aparecimento de abordagens denominadas descendentes (*Top Down*), cuja ênfase passa a ser atribuída ao leitor, e a leitura é vista como um processo de atribuição de significados realizada pelo mesmo. Valoriza-se o leitor em detrimento do texto: a criança passa a ser vista como um agente do processo de leitura, um ser social e histórico, que está em constante formação, o que conduz a uma visão de indivíduo ativo, autônomo e pensante.

A partir da abordagem descendente, compreende-se, então, que o processo de leitura do mundo começa antes do período escolar e, neste sentido, são valorizadas as experiências e relações construídas pela criança antes de entrar na escola. A criança como leitora em formação ativaria estratégias que implicam o conhecimento individual do leitor, produzido ao longo de suas experiências, acumulado em sua memória, de acordo com o grupo social do qual faz parte, da época e cultura em que está inserido, bem como os conhecimentos da língua e da sociedade na qual o aluno leitor está inserido. Desse modo, o ato de ler passa a ser uma experiência individual e flexível, porque irá depender do leitor, daquilo que viveu e em que condições a leitura é produzida, resultando em diferentes formas de compreensão por parte de um mesmo aluno, de acordo com sua trajetória de vida. Assim sendo, é possível inferir, a partir dessa concepção, que cada pessoa irá interpretar o texto de uma forma distinta, conjugando o teor do texto lido e o conhecimento previamente construído na produção de sentidos.

O ensino da leitura, conforme identificado pelos autores referidos, pode ainda dar-se a partir de abordagens denominadas interacionistas, que concebem a leitura como um processo de interação entre o leitor, o texto e o contexto. Importam nesta perspectiva as interações possíveis entre o leitor e o texto, entre o leitor e o autor, entre o leitor e os objetivos que guiam o ato de ler. Nesta perspectiva, a leitura é um processo dialógico e fecundo, ultrapassando a prática pragmática e utilitária do texto. Ela é ensinada/aprendida por meio da interação, do diálogo e da relação com outras pessoas.

Ressalta-se que, desta forma, a leitura é concebida como um processo de interação baseado no diálogo entre o texto e o leitor, pois é o sujeito que dá vida ao texto através das suas relações com o mundo em que vive, com seus pares, com as diferentes pessoas e espaços em que convive. O sentido do texto varia de leitor para leitor, pois não se trata de "tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas [de] uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor" como postula Solé (1998, p. 22). É deste conhecimento produzido social e culturalmente que o aluno lança mão para a construção de sentido atribuído ao documento escrito com o qual tem contato, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua "biblioteca" (GOULEMOT, 2001), o seu "repertório de leitura" (SILVA, 2002; COSSON, 2006). Este fato possibilita ao docente intervir no processo de formação leitora de seus educandos a partir do seu trabalho, uma vez que, conforme Silva (2002, p. 96), "o ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de significados é pseudoleitura".

Discutindo sobre as práticas sedimentadas na escola

Quando são pensadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola, verifica-se que ao longo do tempo têm sido propostas e reproduzidas por professores ações de leitura pautadas principalmente em manuais didáticos, cujas atividades se caracterizam pela repetição das instruções e que requerem do educador e do aluno apenas o exercício mecânico e passivo das propostas neles presentes. Sobre este contexto, Chiappini (2002, p. 10) comenta a tendência de a escola "burocratizar a linguagem, desistoricizando-a através de rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura". No mesmo contexto, o trabalho do professor é visto como repetição desejável dos roteiros do livro didático, e a participação do aluno como execução dos exercícios que os professores lhes impõem.

Desta forma, as práticas de leitura se pautam em uma variedade de atividades sem significado, que se caracterizam pela repetição de ações consolidadas ao longo da história da escola brasileira como já citado. Exercícios de interpretação em que as crianças são instadas a extrair dos textos informações explícitas são frequentes. Enfatiza-se que tais atividades resultam em práticas de ensino de leitura desmotivadoras e empobrecidas de sentido, caracterizadas por um automatismo didático que vem gerando uma aversão à leitura por parte do aluno, ou seja, que não contribui efetivamente para a sua formação leitora. Entende-se que para subverter essa realidade, faz-se necessário propor práticas de leitura cujo olhar se foque no leitor, em seus interesses (JOBE; SAKARI, 1999), e no conhecimento prévio que este traz, uma vez que este conhecimento é o primeiro requisito para que o leitor compreenda o texto lido, pois, a compreensão do texto novo depende da "bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura" (LEFFA, 1996, p. 14).

No Brasil, foi a partir das contribuições de Paulo Freire (1984) que o ato de ler superou a visão de ler como o reconhecimento das letras do alfabeto, ultrapassou o conhecimento sonoro convencional dos fonemas, extrapolou a decodificação dos símbolos, letras e grafias. O referido autor definiu o processo de ler como o fruto de um contexto social ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1984, p. 11-12). Para o autor, ler é descobrir que há um vínculo entre o texto e o seu contexto e, que se faz necessário conectar o contexto do texto ao

contexto do leitor para que a experiência da leitura toque o leitor e se converta em uma atividade significativa.

Concorda-se com Freire (1984) quando este afirma que a leitura se constrói a partir do mundo no qual o sujeito está inserido. O ato de ler é um processo de compreensão da realidade que cerca o indivíduo através de várias linguagens e símbolos. Ainda, compreende-se a leitura como processo que começa no texto e perpassa o leitor, que constrói o seu significado a partir dos conhecimentos prévios trazidos por este e o contexto no qual está inserido. O sujeito que se apropria do ato de ler, poderá, não somente ler a palavra, mas fazer uma leitura do mundo associando linguagem e realidade, tornando-se este um leitor crítico e autônomo. Neste sentido, reafirma-se que cada leitor é único e este mobilizará todo o seu repertório para que haja a compreensão do texto lido, seja ele verbal e/ou imagético. A aprendizagem é tanto mais significativa, quanto mais a informação nova se relacione com as informações existentes não-arbitrariamente, tendo como princípio norteador o interesse do aluno que se vê qualificado como sujeito que constrói seu conhecimento, e nesta perspectiva, interessa-se em aprender e regula seu próprio desenvolvimento como leitor (JOBE; SAKARY, 1999; SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Ora, se uma criança lê um texto e não consegue relacioná-lo a nenhuma experiência pessoal e não compreende o que leu, então não houve aprendizagem por parte da criança, pois ela não atribuiu nenhum significado ao texto. Agora, se o conhecimento anterior se reorganizou, tornou-se mais complexo ou ainda mais profundo, gerando novos conceitos, então houve uma aprendizagem significativa. A leitura deve envolver a compreensão, tornando-se assim, um instrumento útil para a aprendizagem significativa. De acordo com Solé (1998), para que a compreensão leitora torne-se um instrumento, deve envolver a possibilidade de criança se apropriar dos significados oferecidos pelo texto e ir além deles, criando suas próprias opiniões, ideias e significados.

Neste sentido, pensa-se que a literatura infantil passa a ter um importante papel na formação do ser humano, pois permite à criança a plena liberdade de lidar com as pistas e espaços em branco encontrados no texto para que atualize sua leitura, fazendo *"*emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" (GOULEMOT, 2001, p. 113).

“Controle Remoto”: trabalhando o conhecimento prévio com literatura infantil

Partindo do já exposto e buscando efetivar o objetivo fixado para este trabalho, ou seja, refletir sobre o processo de ensino de leitura na escola e discutir possíveis práticas de leitura que transgridam a tradição educacional de ensino da leitura, possibilitando aos leitores iniciantes preencher as lacunas e vazios presentes nos textos através dos conhecimentos prévios que são peculiares a cada aluno ou grupo de alunos, apresentamos aqui um recorte do trabalho realizado em sala de aula com alunos de Ensino Fundamental – Anos Iniciais em escola pública de Presidente Prudente, mas tendo como referência semelhante experiência realizada anteriormente a partir de projeto de pesquisa nas cidades gaúchas de Porto Alegre e Pelotas[2]. Realizando atividades com literatura infantil na perspectiva da fruição compreensiva, através de sessões de leitura interativa, buscou-se realizar ações para expandir o conhecimento prévio das crianças, ampliar seu repertório de vivências, de mundo, de sentimentos, experiências com o livro, com as narrativas do mesmo. Neste sentido, entende-se que o processo de compreensão depende de quatro condições no momento do contato com o texto: conhecimento prévio e experiências do leitor; As características do texto, objeto de leitura; As particularidades do contexto da leitura e as estratégias aplicadas para compreender o texto.

Aqui falamos de estratégias de compreensão leitora a partir de uma metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição. Esta, de acordo com Pressley (2002 citado por GIROTTO; SOUZA, 2010), é definida como o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto. O autor aponta duas maneiras para que o leitor entenda o que lê: a primeira, quando lê frase por frase, mas ao final não consegue compreender o que leu; E a segunda, adquirida em longo prazo, quando utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o texto. Assim, conforme Pressley (2002 citado por GIROTTO; SOUZA, 2010), bons leitores percebem como relacionaram as angústias de uma personagem com suas próprias preocupações ou, ainda, como sintetizaram as ideias principais de uma história ou como fizeram previsões do que iria acontecer em outra.

Essas ações mobilizam estratégias de leitura, que, de acordo com Harvey e Goudvis (2008; GIROTTO; SOUZA, 2010), são sete: conhecimento prévio, conexões (texto-texto,

[2] Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais, pesquisa realizada entre 2012/2014, com apoio do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

texto-leitor e texto-mundo), inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Tais autoras afirmam que o conhecimento prévio é a base para a compreensão da leitura, pois o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Quando iniciamos a leitura de um texto, pensamos em várias informações que temos sobre o mundo em relação àquilo que estamos lendo, de modo que o conhecimento prévio é definido como "estratégia-mãe" ou "estratégia guarda-chuva", pois agrega todas as demais e deve ser estimulado quando trabalhamos com crianças. Girotto e Souza (2010) consideram que uma série de intervenções de ensino pode ser implementada em sala de aula para ajudar os alunos efetivamente a ativarem o conhecimento prévio no processo de leitura e produção de sentido: a conversa sobre o livro, a discussão sobre o vocabulário, atividades para roda de leitura, entre outras, podem gerar oportunidades e referências para as crianças construírem progressivamente seu conhecimento prévio.

A obra escolhida para o desenvolvimento do trabalho, entre aquelas selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola 2012 – Anos Iniciais para estarem em todas as escolas públicas do país, foi "Controle Remoto" (2009) de Tino Freitas, com ilustrações de Mariana Massarani. O livro publicado pela Editora Manati aborda a história de um homem e uma mulher que recebem da cegonha, junto com o bebê, um controle remoto que os auxilia a atender as necessidades do novo integrante da família. O menino cresce sob controle até o dia em que a pilha acaba e homem, mulher e menino precisam aprender a ser uma família. Destaque-se que o próprio livro se assemelha a forma de um controle remoto e seu projeto gráfico inclui ícones semelhantes àqueles encontrados no artefato eletrônico.

A atividade desenvolvida com os alunos a partir da leitura de "Controle Remoto", a exemplo do proposto por Solé (1998), obedeceu três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura. No momento que antecedeu a leitura, antes mesmo da capa ser examinada, foi perguntado aos alunos o que entendiam por controle remoto e, no seu cotidiano, onde apareciam e com que finalidade. Inicialmente tímidas, as crianças diziam quantos controles remotos identificavam para depois descrever seus usos: de artefato usado para ligar e desligar a televisão e o aparelho de ar condicionado no ambiente doméstico, os alunos foram experimentando outras opções como camas hospitalares, máquinas industriais, portas e portões, etc. Uma criança apontava um novo uso e os demais complementavam a informação.

Ainda no momento anterior a leitura, sem abordar diretamente o livro, foi proposta às crianças a identificação dos diferentes ícones encontrados nos controles remotos, sua denominação e função. Os alunos conheciam muito bem a simbologia e a sua consequente denominação em inglês. Em conversa animada, os 'ajudantes' vinham até a lousa,

desenhavam o ícone, falavam em inglês a sua denominação e, perguntando à pesquisadora, escreviam ao lado a palavra correspondente naquele idioma e em português. Depois, descreviam a sua função e faziam comentários sobre as suas experiências com o artefato.

Sobre esta ativação das informações que o aluno leitor já possui, Souza e Cosson (2011) afirmam que esta atividade interfere diretamente na compreensão que se efetiva durante a leitura, pois ao contatar com a história na pré-leitura, frequentemente, formulamos hipóteses que serão confirmadas ou não durante a leitura, baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado e a forma como ele é tematizado. Para os autores, este seria o início do processo da compreensão e produção de significados a partir do texto.

Pensando a partir desta possibilidade, ao passar à leitura propriamente dita, o primeiro elemento trabalhado foi a capa do livro. A partir das imagens, as crianças observaram que tanto a mulher quanto o homem eram negros e que todos usavam óculos verdes, mas apenas os adultos tinham controles remotos nas mãos. Uma delas afirmou: "Acho que eles se conectam pelos óculos". Outra comparou a postura do homem diante da televisão à postura do próprio pai quando chegava em casa a noite e assistia a jogos de futebol pela tevê, mas ressalvou que "ele não usaria aquelas pantufas de coelhinho, isso é coisa de criança". A leitura da história foi feita em conjunto, de forma interativa. Ao se depararem com os ícones encontrados no controle remoto, brincaram com os colegas, solicitando, por exemplo, que o mesmo "desse um *pause*", retornasse à página anterior e repetisse o que estava sendo contado.

Como atividade pós-leitura, foi proposto que retomassem o texto e fizessem perguntas ao texto com a finalidade de buscar respostas não explicitadas no ~~texto~~ mesmo e que, uma vez enunciadas, colaborariam para a ampliação da compreensão da narrativa. As perguntas foram recolhidas, colocadas em duas caixinhas que, posteriormente, foram utilizadas para a realização de uma competição entre dois grupos de alunos: as crianças deveriam identificar se as perguntas tinham respostas explícitas no texto ou não, e respondê-las. Se errassem o ponto iriam para a outra equipe. A procura de respostas fez com que os alunos fossem ao texto várias vezes e buscassem identificar ou inferir respostas que somente eram anunciadas depois de 'cochichos' com o grupo.

Na sessão seguinte da pesquisa, no primeiro momento, retomamos a história de Freitas (2009). As crianças trouxeram aspectos relativos aos seus relacionamentos familiares ou sobre padrões de comportamento de pessoas conhecidas. Referiam que, durante a semana posterior à atividade, muitas vezes queiram ter tido um controle remoto para lidar com esta ou aquela situação cotidiana. Mostravam através das conversas a incorporação de novas 'funções' do

artefato eletrônico em seu vocabulário: em tom de brincadeira, diziam que queriam dar um *stop* no fulano ou um *play* em determinada situação.

Algumas considerações finais

Neste texto buscamos apresentar de forma sintética a importância e as possibilidades que a ampliação do conhecimento prévio, do que cada criança traz para a leitura. Acredita-se que enquanto professores, se deva mostrar aos alunos como é usado o conhecimento prévio nos textos lidos, ensiná-los a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e suas leituras anteriores. Relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre o texto lido é a chave do aprendizado e entendimento. Desta forma, o professor, ao ensinar a criança a perceber que, no ato de ler, seus conhecimentos prévios foram ativados, estará oferecendo oportunidades aos seus alunos de aprenderem aspectos relevantes sobre o texto.

Acredita-se que, como postulado por Ketch (2005), a possibilidade de dialogar oralmente com a criança sobre as leituras que faz das obras e as conexões e inferências que produz e articula com o seu conhecimento prévio constituído no contexto da cultura familiar, escolar e comunitária, além da midiática, é a base para o processo de compreensão e a formação do pensamento crítico desejável para o leitor estratégico. A autora argumenta que a criança tem sido diariamente privada do convívio com adultos e, portanto, vê diminuída a possibilidade de engajar-se em conversas que alarguem o seu conhecimento prévio como fundamento para a leitura, escrita e desenvolvimento dos processos cognitivos.

Ketch (2005) ainda afirma que é através da oralidade – da escuta e da fala responsiva – que o jovem leitor estabelece as conexões entre textos, com o mundo a sua volta, com suas experiências e conhecimento prévio. Ao falar sobre e escutar sobre, a criança estabelece um sentimento de empatia e identificação com os personagens, conectando-se à trama proposta pela obra literária e construindo uma memória com base em experiências relatadas similares e diversas. Acredita-se que esta foi, de alguma forma, a experiência desenvolvida junto aos alunos com quem pesquisamos.

O tempo que se esteve em contato com as crianças, cujo primeiro ensaio de análise apresenta-se aqui, permitiu reconhecer a troca verbal, a consideração dos interesses das crianças e a ampliação do conhecimento prévio, articulados com o prazer de jogar e brincar, como elementos a serem aprofundados para compreender os processos de leitura daqueles

leitores de obras literárias e do mundo que os cerca, seja de forma imediata e próxima, seja de forma mediada tecnologicamente e distante.

REFERÊNCIAS

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: CHIAPPINI, L (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 4. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FREITAS, T. **Controle remoto**. Ilustrações Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de Leitura**: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. de. *et al.* Ler e Compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45- 114.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers&Pembroke Publishers, 2008.

JOBE, R.; SAKARI, M. D.-. **Reluctant Readers**: connecting students and books for successful reading experience. Ontario: Pembroke Publishers, 1999.

KETCH, A. Conversation: the comprehension connection. **The Reading Teacher,** Vancouver, v. 59, n. 1, p. 8-13, sept. 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.; FUSARI, J.; ALMEIDA, M. I. **Cadernos de Formação: Projeto Professor de 1ª a 4ª série- Alfabetização.** São Paulo: APEOESP, 2005

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, A. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. **A mediação como princípio educacional.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. In: Conteúdo e Didática da Alfabetização, vol.10, São Paulo, Cultura Acadêmica 2011. p. 101-107.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A sondagem no processo de alfabetização do Projeto Ler e Escrever

Cristiane Jesus NASCIMENTO
Rosangela Sanches da Silveira GILENO

Introdução

São muitos os problemas pontuados e encontrados em nosso sistema educacional, isto por que se trata de uma organização complexa e cheia de variáveis. No entanto, para além das enésimas críticas, existem alguns campos de estudo onde são buscadas práticas para reduzir em certa medida a "crise" instaurada na qualidade da educação brasileira. De acordo com Bauer (2010, p. 231): "Algumas políticas educacionais implementadas no Brasil [...], destinaram parte dos recursos disponíveis à formação e ao desenvolvimento dos professores, visando, entre outros objetivos, à melhoria da qualidade do ensino".

Já Mortatti (2006), ao relatar sobre as histórias dos métodos de alfabetização no Brasil, nos diz que:

> Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. [...] A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (MORTATTI, 2006, p. 1)

Em relação aos métodos de alfabetização no Brasil, destacaremos, neste trabalho, alguns princípios teórico-metodológicos e filosóficos que embasam o Programa Ler e Escrever. Para tal, apresentaremos as contribuições de alguns pensadores para a discussão sobre os métodos de alfabetização e a influência ou "apropriação" (MORTATTI, 2006) do construtivismo nos programas atuais de alfabetização da rede pública de ensino.

Jean Piaget (1896-1980), que se dedicou aos estudos na Psicologia voltados à Educação, trouxe enormes contribuições para as Ciências Humanas pela elaboração da teoria

cognitiva da aprendizagem. Piaget se apresenta como o pioneiro do enfoque construtivista à cognição humana. Suas propostas configuram uma teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano. De acordo com Ferrari (2011), discutindo o construtivismo sob a perspectiva de Piaget nos diz que,

> [...] o desenvolvimento da aprendizagem e entendimento de mundo ocorre na medida em que o cérebro, com suas conexões neurais e mnemônicas, interligam os fatos, fenômenos e percepções, permitindo um aprendizado e, ao mesmo tempo, ampliando essa capacidade ao longo do tempo e do desenvolvimento fisiológico e anatômico humano. "Não existe, entretanto, um método Piaget". (FERRARI, 2011, p. 1).

Nesse contexto do conhecimento está o Construtivismo desenvolvido por Emília Ferreiro na alfabetização de crianças. Para Ferreiro (1996, p. 24): "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças". As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

Segundo Ferrari (2011), a respeito das pesquisas de Emília Ferreiro, nos diz que:

> [...] suas pesquisas em Psicogênese da Língua Escrita ganham o território nacional com sua primeira publicação em 1984 e expandindo-se rapidamente na pedagogia brasileira, sendo atualmente fonte da qual derivam várias das diretrizes oficiais do Ministério da Educação. [...] a construção do conhecimento pelo construtivismo tem uma lógica individual com interação social, na escola ou fora dela, ou seja, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo, transformando e construindo o conhecimento. O tempo necessário para transpor as etapas da formação do saber é muito variável para cada indivíduo. (FERRARI, 2011, p. 2)

Ainda com relação ao construtivismo, para Becker (2015), referindo-se à questão da construção do conhecimento, nos diz que esta ideia significa:

> [...] que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 2015)[3]

Em linhas gerais, pelo exposto, temos que o termo construtivismo começou a ser divulgado no Brasil no início da década de 1980, pela pesquisadora Emília Ferreiro, partindo do princípio de que o saber não é algo que está concluído, terminado, e sim um processo em incessante construção, de interação e criação. Assim, o conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive, com os símbolos produzidos pelo indivíduo e o universo das interações vivenciadas na sociedade.

A sondagem e o Programa Ler e Escrever

Segundo Derisso (2010), ao escrever sobre a formação dos professores, relata:

> [...] um documento que embasa a aplicação do construtivismo nas redes oficiais de ensino de praticamente todo o Brasil, o conhecido Relatório Delors, assim expressa uma concepção histórico-metodológica de sociedade pacificada resultante de um contrato social: qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade. (DERISSO, 2010, p. 58)

Dessa forma, a SEE (Secretária da Educação do Estado de São Paulo) priorizou, entre outras ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas, concebendo um programa com foco na formação continuada dos professores das escolas públicas estaduais. Entre estes programas governamentais citamos o Programa de Formação Continuada - Teia do Saber implantado em 2003 (SÃO PAULO, 2009). Este programa tem como objetivo a formação dos educadores que atuam na rede de escolas públicas, considerando que a requalificação destas escolas depende essencialmente de profissionais bem preparados intelectual, emocional e afetivamente.

[3]Sobre o autor: disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011. Acesso em: 28 fev. 2019.

O Letra e Vida iniciou-se no ano de 2003 e teve como público-alvo o professor. É um programa de formação continuada destinado aos professores que trabalham com a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013). Os órgãos ou instituições responsáveis pelo programa são as Diretorias de Ensino Regionais. Seus principais objetivos consistem em:

- ✓ Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente;
- ✓ Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores;
- ✓ Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- ✓ Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares, sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos;
- ✓ Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

A partir de 2007, surge o programa Ler e Escrever. Embora mantendo características do programa anterior (Letra e Vida, 2003), sofre alterações em seu delineamento. O Programa Ler e Escrever é um programa de linhas de ações articuladas que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se, dessa forma, numa política pública para o Ciclo I. Dentro deste programa, encontramos o Bolsa Alfabetização, em que atuam estudantes universitários (alunos-pesquisadores) dos cursos de Pedagogia e Letras, auxiliando os professores regentes das turmas de segundo ano do ensino fundamental no processo de alfabetização. Uma das principais funções desses alunos-pesquisadores é atuar como uma espécie de segundo professor, desenvolvendo atividades já preestabelecidas pelo professor regente com aqueles alunos que apresentam o domínio de leitura e escrita, para que dessa forma os alunos com maiores dificuldades possam ser auxiliados pelo professor titular da sala. O programa Ler e Escrever organiza-se em 4 eixos: Leitura feita pelo professor; Cópia oral e ditado (ressignificação da cópia); Rotina de leitura e da escrita; e Produção oral com destino à escrita. A partir desses elementos, pensando numa análise do ponto de vista linguístico,

optamos pelo eixo de Produção oral com destino à escrita, com subtema: **Oralidade que leva à escrita.** Para efeito de reunirmos elementos e dados para nossas análises e reflexões, escolhemos trabalhar com as atividades **Sondagens elaboradas pelo professor**. Num primeiro momento, pretende-se explorar a possibilidade de contribuição das sondagens para esse debate a partir das formulações que têm procurado articular a teoria psicanalítica da constituição do sujeito e a aquisição da escrita.

As **sondagens** são avaliações periódicas que permitem ao professor conhecer as hipóteses de alunos não alfabetizados sobre a escrita alfabética, ou seja,

> É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes de escrita [...] É uma situação de escrita que deve ser seguida da leitura do aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, pode-se observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que escreveu com aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. (LER E ESCREVER, 2009, p. 33).

As observações feitas pelos professores partem de critérios de definições das palavras, que são elas: 1) As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano do aluno; 2) Devem contemplar palavras que variam na quantidade de letras, monossílabas, dissílabas, etc.; 3) Deve-se iniciar o ditado pelas monossílabas; 4) Deve-se evitar palavras que repitam vogais e 5) Deve-se ditar uma frase que envolva pelo menos umas das palavras da lista para observar se o aluno repete o que já foi escrito por ele anteriormente. O professor deve ditar as palavras sem pausas entre sílabas, para que a criança escreva da maneira que souber. Se a criança perguntar como se escreve, deve devolver a pergunta, incentivando-a sempre. A partir desse material, o educador pode refletir sobre o pensamento da criança e perceber sua hipótese linguística. A sondagem diagnóstica deve ser realizada periodicamente, assim o professor pode realizar um trabalho de acordo com a hipótese da criança.

Considerando que no atual Ensino Fundamental de nove anos o primeiro ano não se destina unicamente à alfabetização, porque ele é tido como uma possibilidade real para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos tanto da alfabetização quanto do letramento, logo no início do segundo bimestre faz-se fundamental realizar uma avaliação diagnóstica (ou sondagem da escrita) para constatar o que as crianças já sabem ou aprenderam desde o início do ano letivo. Com esse processo, a partir das pistas obtidas, o professor passa a conhecer as hipóteses de escrita elaboradas pelos próprios alunos e, dessa forma, poderá planejar atividades mais significativas e ainda organizar duplas e grupos de acordo com as necessidades de cada criança. Para acompanhar as etapas de evolução e aprendizagem de cada

criança, a avaliação diagnóstica deve ser feita com regularidade - uma vez a cada 15 dias ou uma vez por mês. Durante a aplicação do processo apenas é feito um ditado para que os alunos possam escrever da maneira que acreditam ser a correta. Não deve haver interferências na grafia de nenhum deles, pois é a análise da forma individual de escrever que determina o nível em que cada criança se encontra e seus consequentes avanços.

Resultados e discussão

Este trabalho surgiu a partir de algumas inquietações e questionamentos a respeito da sondagem desde quando a autora era aluna-pesquisadora do Projeto Ler e Escrever. A maneira como os alunos permaneciam após serem avaliados causava indignação, embora não sabia ao certo do que se tratava. Dessa forma, para expressar as sensações que me angustiavam, faço uso das palavras de Torini (2012, p.14), que vivenciou a mesma experiência como aluna-pesquisadora,

> Era temática recorrente em meus registros algo que me causava incômodo: a presença constante na fala das professoras alfabetizadoras dos termos pré-silábico, silábico com ou sem valor, silábico alfabético, alfabético, tomadas como substantivos ou adjetivos que antecediam nomes e quantidades de alunos. Era e ainda é muito comum ouvir perguntas e respostas do tipo: *Quantos alfabéticos você tem? Fulano é pré-silabico?(*TORINI, 2012, p. 14) (grifo da autora)

A metodologia das sondagens está pautada entre o discurso presente nas propostas pedagógicas elaboradas pelas políticas públicas do Estado. Foi observando as reações de professora e aluno, após a sondagem, quando emergiu a pergunta: estes termos demonstram a real capacidade e habilidades do aluno? Substantivar o aluno com essas terminologias não quer dizer que ele não seja capaz de ditar um texto, dar um recado ou até mesmo produzir um pequeno texto à sua maneira. Após as sondagens notava-se que o aluno retornava à sua carteira desanimado, cabisbaixo, porque não atingiu o resultado esperado por sua professora. Porém, em outro momento, conversando com esse mesmo aluno que foi classificado como pré-silábico, percebeu-se que ele tinha algum conhecimento, como por exemplo, contar uma lenda ou conto de sua preferência.

Por essa razão, o objetivo desta pesquisa está em analisar umas das formas avaliativas do programa Ler e Escrever da Rede Pública Estadual que são as conhecidas **Sondagens.** O propósito específico consiste em saber o quanto a sondagem pode ser eficiente e como ela pode favorecer a uma criança como forma de avaliação. Neste sentido, nossa pergunta de

pesquisa é: Como uma sondagem pode nos dar informações concretas do "saber" de uma criança? Ou seja, ela possui elementos que nos facilitam perceber o desempenho do aluno? Por se tratar de um trabalho em processo inicial temos como resultado apenas as observações e acompanhamento feitos pela aluna-pesquisadora à época do projeto e as reações dos alunos avaliados e de seus colegas de sala, nomeando a criança da mesma forma que a professora a classificou.

Considerações finais

Diante das descrições sobre alguns dos programas do governo e a partir das questões levantas sobre a eficácia das sondagens é que estamos verificando e tentando responder a pergunta de pesquisa proposta a partir dos pontos especificados, como: análise de eventuais impactos causados na criança após serem avaliadas pelas sondagens e análise de que estas sondagens nos mostram um "falso" indicativo no que diz respeito ao desempenho do aluno, em outras palavras, que possivelmente não revelam o verdadeiro conhecimento da criança (podemos citar fatores que levam os alunos ao "fracasso" desta atividade, como nervosismo, timidez, pressão do professor, entre outros).

A presente pesquisa está sendo construída para que possamos responder a essas questões, esperando contribuir no sentido de oferecer subsídios para os professores que trabalham com estes métodos em salas de aulas.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? Est. **Aval. Educ.,** São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf. Acesso em: 26 jul. 2013.

BECKER, F**. O Que é Construtivismo?**. Série Idéias, n. 20. São Paulo: FDE, 2015. p.87-93**.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015

DERISSO, J. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 191. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf. Acesso em 16 ago. 2015

FERRARI, M. Emília Ferreiro. **Revista Educar e Crescer**, 01 jul. 2011. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml. Acesso em: 01 out. 2012.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. Campinas, SP: Cortez, 2011.- (Coleção questões da nossa época; v .6)

MORTATTI, M. **Historias dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015

RIOLFI, C.; COSTA, R. O. Representações do aluno alfabetizado na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. **Série Iniciação Científica**, v. 4, 2008. Disponível em: http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public4/volume4/renata-costa.swf. Acesso em: 16 ago. 2015

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica**: Programa letra e vida. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/letra_e_vida/default_new.ASP. Acesso em: 29 jul. 2013

SÃO PAULO. SEE. **O Programa de formação continuada da SEE**: **T**eia do Saber. 2009. http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp . Acesso em: 14 fev. 2015

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem:** a sondagem em uma turma de alfabetização**.** 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-152413/pt-br.php. Acesso em: 16 ago. 2015.

Marcas de afetividade na prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras

Milena Andrea Pedral Vanin de ANDRADE
Dirce Charara MONTEIRO

Introdução

Indicadores oficiais como SARESP, Provinha Brasil, Prova Brasil, entre outros, continuam apontando insuficiência dos alunos dos anos iniciais no processo de aquisição da leitura e da escrita. Muitas pesquisas da área de educação têm procurado as razões desse insucesso, investigando a formação do professor, seus saberes e práticas, metodologias existentes, entre outros.

Uma multiplicidade de fatores pode contribuir para o sucesso ou o fracasso de um processo de ensino. Carvalho (2012) menciona um conjunto de fatores tanto no âmbito da escola como extraescolares, dentre os quais podemos citar: condições inadequadas de ensino, número excessivo de alunos por turma, jornada escolar insuficiente, carências na formação das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante.

A esses fatores podemos acrescentar o afetivo. A discussão da dimensão afetiva na educação decorre da premissa de que a afetividade se constitui como um importante fator no processo de ensino-aprendizagem, presente na relação professor-aluno, o que pode contribuir para o sucesso do aluno quanto à construção do seu conhecimento.

A dimensão afetiva no processo pedagógico tem sido pouco explorada nas pesquisas mais recentes da área de educação, destacando-se os trabalhos do grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP-SP, liderado pelo professor Sérgio Leite, que têm investigado aspectos importantes dessa dimensão e que, talvez, possam nos auxiliar na busca por um ensino mais eficaz.

Leite e Tassoni (2007) traçam um breve histórico tentando elucidar a razão da dimensão afetiva não ter sido considerada central nos processos de constituição humana. Lembram que até o século XX predominaram concepções dualistas nas quais se preconizava o predomínio da razão sobre a emoção, sendo que a razão deveria controlar a emoção.

Pesquisadores importantes da área de desenvolvimento e aprendizagem como Wallon (1967,1971,1989), Piaget (1977), Vygotsky (1993,1998), embora pertencentes a diferentes

correntes teóricas, consideraram com maior ou menor ênfase a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento dos indivíduos.

As concepções de Wallon constituíram nossa principal referência, pelo fato do autor, sem desconsiderar o papel da cognição, atribuir grande importância ao componente afetivo nas etapas do desenvolvimento do sujeito.

Dentre os seguidores de Wallon que fundamentaram nossa pesquisa, podemos citar principalmente Leite e Tassoni (2007), Leite (2006) e Tassoni (2000a, 2000b), que investigaram a questão da afetividade no âmbito da relação pedagógica no ensino em sala de aula. Para Leite (2006), as relações entre professor-aluno são afetadas pelo o que se diz e o que se faz, compreendidos ainda como, em que momento e por quê, influenciando o processo ensino-aprendizagem e as relações entre sujeito e objeto. "Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno" (LEITE, 2006, p. 28).

Esses dois autores ofereceram fundamentos importantes para nossa investigação, principalmente no que se refere à proposição de condições para que a afetividade possa se manifestar na prática pedagógica.

No que se refere à análise da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, fomos buscar fundamentos em Gimeno Sacristán (2000), pela profundidade com que esse autor se debruça sobre as atividades/tarefas dos professores, permitindo uma visão abrangente do que ele denomina de "currículo em ação", bem como do "currículo realizado", este último, privilegiando os efeitos produzidos (cognitivos, afetivos, sociais, etc.), a aprendizagem dos alunos e os efeitos sobre os professores.

Sem desconsiderar a importância da dimensão intelectual na aquisição do conhecimento, a dimensão afetiva é fundamental no comportamento do ser humano e está relacionada às sensações agradáveis ou não, despertadas por situações orgânicas e sociais vivenciadas que identificam as pessoas e determinam suas atitudes. Daí advêm os objetivos de nossa pesquisa: a) analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados; b) identificar e analisar aspectos da afetividade na relação professor-aluno, presentes nas práticas pedagógicas de duas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do presente estudo.

Metodologia

Para a consecução dos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa qualitativa de base empírica, porque atende às características desse tipo de investigação tais como especificadas por Bogdan e Biklen (1994)**.**

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014 em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, situada num bairro periférico.

Duas professoras alfabetizadoras, Amanda e Maria (nomes fictícios), participaram da pesquisa e foram indicadas pela coordenadora, atendendo ao pedido da pesquisadora de observar professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que eram experientes e que se dispusessem a participar da pesquisa.

Os alunos das duas professoras participantes da pesquisa encontravam-se na faixa etária de 7 anos, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental.

Cada classe tinha aproximadamente 16 alunos, sendo metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, pertencendo a famílias de nível socioeconômico menos privilegiado e residindo na periferia da cidade.

Detalhamos, a seguir, **os instrumentos/procedimentos** utilizados para a coleta de dados da nossa investigação:

a**)** Observação da prática pedagógica de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior paulista, buscando identificar indícios de afetividade nas práticas observadas.

Sendo assim, optamos pela elaboração de um roteiro semiestruturado com alguns elementos da prática pedagógica relacionados com a afetividade, foco de nossa pesquisa. Na elaboração do roteiro contemplamos alguns aspectos da dimensão afetiva que pudessem ser observados *na* sala de aula, durante a realização das atividades, e que foram anotados no diário de campo.

b) Entrevista semiestruturada com as duas professoras participantes da pesquisa

Com base nas orientações de Lüdke e André (1986), foram realizadas entrevistas com as duas professoras participantes para obter informações sobre suas concepções de afetividade

no processo de ensino-aprendizagem, bem como para esclarecer e aprofundar alguns aspectos da prática observada.

As entrevistas, com duração de duas horas cada, foram realizadas em horário previamente agendado na própria escola onde lecionam, fora do horário de aulas. Foram gravadas e transcritas para auxiliar na discussão dos resultados obtidos.

c) análise de documentos

Foi realizada uma análise do material didático do SESI, que constituiu o apoio das professoras para propor conteúdos e atividades, para tentar identificar marcas de afetividade nas atividades propostas neste material.

Os dados obtidos por meio da observação e das entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias:

a) a rotina;

b) o apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades;

c) o oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também capazes de despertar o gosto pelo conteúdo;

d) formas de interação verbal e não verbal.

Os elementos da afetividade observados na prática pedagógica das duas professoras participantes foram analisados e discutidos com base na bibliografia selecionada.

Alguns resultados

A análise dos dados obtidos na observação e na entrevista comprovou a presença da dimensão afetiva na prática pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa. No entanto, é preciso ressaltar diferenças no conceito de afetividade de ambas. A Professora Amanda considera dois aspectos na sua compreensão de um ensino voltado para a dimensão afetiva: um mais relacionado a manifestações de proximidade, toque, e outro relacionado à identificação do aluno com o objeto de conhecimento.

Já a Professora Maria revelou na entrevista um conceito de afetividade mais voltado para o primeiro aspecto, o que talvez justifique sua postura menos rígida na inter-relação com

os alunos, alternando posturas mais firmes seguidas de palavras ou gestos atenuantes, inclusive permitindo que seja tratada por tia.

Outra diferença entre as práticas está no oferecimento de *feedback* individualizado ou coletivo. A Profa. Amanda, à medida que os alunos iam realizando as atividades, lhes fornecia *feedback* individual, permeado por elogios ou palavras de estímulo; Já a professora Maria, de modo geral, apoiava os alunos durante as atividades, mas fazia a correção coletiva das tarefas propostas.

Mais uma diferença entre as duas professoras relaciona-se ao uso da variedade linguística mais voltada para a oralidade pela professora Maria e a preferência por um estilo mais monitorado, voltado para o letramento, pela professora Amanda. É importante lembrar que, apesar dessa preferência, a professora Amanda apresentava uma alternância de estilos do mais para o menos monitorado dependendo da natureza da atividade.

Os recursos para a obtenção de ordem entre os alunos também variavam nas duas professoras. Considerando o conceito de afetividade da professora Maria, observou-se uma alternância entre suas manifestações de afetividade na relação professor-aluno, ora deixando os alunos a chamarem de tia, ora erguendo o volume da voz, com medo de perder o controle da classe. Já a professora Amanda, além de alguns recursos iguais aos da professora Maria, como o aumento do tom de voz, lançava mão de outras estratégias para obter a ordem necessária para a aprendizagem: a expressão fechada e a interrupção da explicação, ficando em silêncio aguardando os alunos se aquietarem.

Mas, apesar das diferenças individuais nas atitudes das professoras para a obtenção da ordem, é importante sempre relacionar a questão da disciplina com o envolvimento dos alunos da atividade, envolvimento esse que está relacionado à adequação das tarefas. Quando a tarefa era adequada, o envolvimento estava garantido.

Dentre os aspectos comuns das práticas observadas, podemos apontar primeiramente a importância dada à rotina e sua relação com a dimensão afetiva no sentido de tranquilizar os alunos e dar segurança a eles sobre as atividades que seriam desenvolvidas no período. Para a professora Amanda, a rotina auxiliava os alunos a conquistarem autonomia, considerada qualidade fundamental para o exercício da cidadania.

Ambas se preocupavam em dar apoio, incentivo e elogios, durante a realização das atividades, outro indicativo importante de afetividade em suas práticas pedagógicas.

As duas professoras tratavam de forma adequada a variedade linguística dos alunos, preocupando-se mais com a adequação da linguagem e não demonstrando preconceito em relação à variedade menos culta utilizada pela maioria.

Foi também observada a preocupação com o oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também do gosto pelo conteúdo, fundamental numa proposta pedagógica na qual a dimensão afetiva está presente.

Além disso, foram consideradas as peculiaridades do ambiente escolar, as possibilidades institucionais e dos discentes (sua individualidade, suas experiências, saberes e interesses), conforme aponta Gimeno Sacristán (2000, p. 220):

> A localização espaço-temporal das atividades não é uma mera dimensão formal asséptica, mas que tem amplas repercussões acadêmicas e sociais, relacionadas inclusive com a igualdade de oportunidades dos alunos pertencente a diferentes meios culturais.

Concordamos com Gimeno Sacristán (2000, p. 225) que "as tarefas mediatizam toda a experiência dos que aprendem com a cultura e o meio escolar" e, sendo assim, acreditamos que a dimensão afetiva das formas de mediação, atuação e intenção das práticas pedagógicas docentes no âmbito escolar, no tocante às posturas corporais, gestos, conteúdos verbais, planejamento dos conteúdos, desenvolvimento e avaliação dessas práticas e a relação do aluno com o objeto do conhecimento dependem da qualidade da mediação do professor, a fim de ensinar o aluno a apreciar a leitura e a escrita, se apropriar e se envolver com as práticas sociais correspondentes.

Considerações finais

O presente estudo buscou considerar que os aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, ao esclarecimento das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que *gostem* do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino.

Ademais, os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno podem ser associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito do professor quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que vivem.

Constatamos também que a afetividade não se revela de uma maneira uniforme nos diferentes professores, e pode se manifestar por meio de diferentes práticas, dependendo do

professor, das características pessoais de cada um. O importante é que ela deve estar presente, associada ao componente cognitivo da prática pedagógica, para garantir que o aluno não apenas aprenda um conteúdo, mas estabeleça uma relação de prazer com o objeto de conhecimento.

Esperamos que esta pesquisa traga uma contribuição significativa não apenas para a compreensão do papel do componente afetivo na prática pedagógica, mas também para o trabalho com a formação de professores no sentido de sensibilizá-los para a importância de valorizar não apenas os aspectos racionais da prática pedagógica, possibilitando entender **como** esses aspectos afetivos se configuram na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto editora: Porto, 1994.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E. T. (org.) **Alfabetização no Brasil***:* questões e provocações da atualidade. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 113-137.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas***.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU 1986.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita***:* a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Armand Colin,1967.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Editora Manole, 1989.

Apontamentos sobre a utilização dos conceitos de conectivismo e inteligência coletiva no curso on-line "fundamentos do Google para o ensino"

Marcos AMÉRICO
Maria da Graça MAGNONI
João Fernando Tobgyal da Silva SANTOS
Renata de Oliveira SBROGIO

Introdução

Entre os meses de novembro e dezembro de 2014, o Google ofereceu um curso *online*, gratuito, para formação de educadores, com intuito de ensiná-los a trabalhar com as ferramentas Google, denominado Fundamentos do Google para o Ensino. O objetivo do curso foi "ajudar educadores a usarem tecnologias do Google para aumentarem a eficiência, a inovação e a eficácia do seu ensino" (GOOGLE, 2014).

A inscrição foi realizada *online*, no site do curso, e os alunos receberam a confirmação de inscrição por e-mail.

O curso pretendia o desenvolvimento das habilidades de "pesquisa e comunicação, criação e compartilhamento e melhorar a experiência em sala de aula" (GOOGLE, 2014), tendo estes três objetivos específicos a seguinte abrangência:

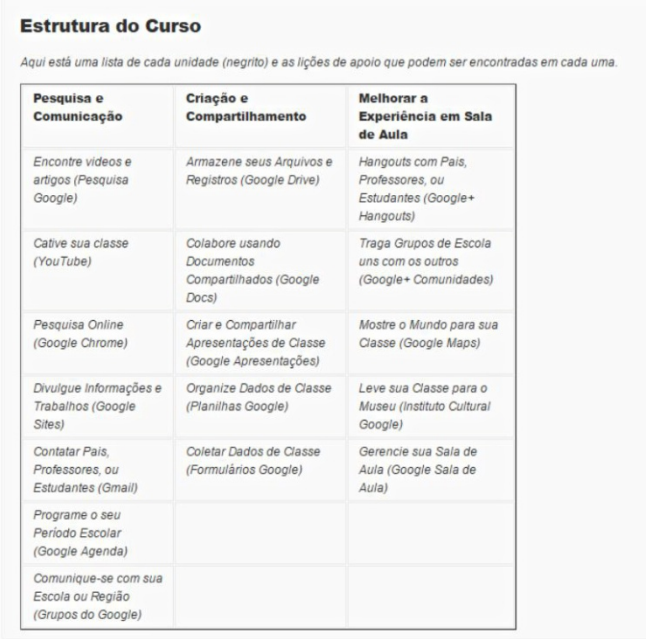
> Pesquisa e comunicação: busque recursos online e divulgue informações para a comunidade escolar. Criação e compartilhamento: crie documentos online e incentive a colaboração usando ferramentas de edição de texto, planilhas, apresentações e formulários de pesquisa. Melhorar a Experiência em Sala de Aula: use ferramentas online para melhorar a comunicação e aspectos visuais nas aulas. (GOOGLE, 2014)

Cada uma das três unidades do curso continha um grupo de lições, um vídeo com informações gerais e lições práticas em cada uma delas. Cada uma das lições continha objetivos, vários casos de uso (mostrando exemplos de como educadores usam a ferramenta em sua sala de aula), o passo-a-passo (de como usar a ferramenta, uma área com links para aprender mais) e atividades práticas de reforço e *feedback* da aprendizagem. Além disso, havia um fórum de discussão, em que os alunos podiam compartilhar ideias, tirar dúvidas e obter ajuda.

Unidades do curso

O curso foi dividido em 3 etapas, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 1: Visão geral do curso Fundamentos do Google para o Ensino



Estrutura do Curso

Aqui está uma lista de cada unidade (negrito) e as lições de apoio que podem ser encontradas em cada uma.

Pesquisa e Comunicação	**Criação e Compartilhamento**	**Melhorar a Experiência em Sala de Aula**
Encontre videos e artigos (Pesquisa Google)	*Armazene seus Arquivos e Registros (Google Drive)*	*Hangouts com Pais, Professores, ou Estudantes (Google+ Hangouts)*
Cative sua classe (YouTube)	*Colabore usando Documentos Compartilhados (Google Docs)*	*Traga Grupos de Escola uns com os outros (Google+ Comunidades)*
Pesquisa Online (Google Chrome)	*Criar e Compartilhar Apresentações de Classe (Google Apresentações)*	*Mostre o Mundo para sua Classe (Google Maps)*
Divulgue Informações e Trabalhos (Google Sites)	*Organize Dados de Classe (Planilhas Google)*	*Leve sua Classe para o Museu (Instituto Cultural Google)*
Contatar Pais, Professores, ou Estudantes (Gmail)	*Coletar Dados de Classe (Formulários Google)*	*Gerencie sua Sala de Aula (Google Sala de Aula)*
Programe o seu Período Escolar (Google Agenda)		
Comunique-se com sua Escola ou Região (Grupos do Google)		

Fonte: Google (2014)[4].

Unidade 1: Pesquisa e Comunicação

Na introdução desta Unidade foi disponibilizado um vídeo, com o mesmo nome da unidade, disponível para visualização também no YouTube[5]. A unidade continha 8 lições, cada uma com seus objetivos específicos e vários casos de uso, além das atividades práticas e fórum de discussões.

As lições desta unidade foram: 1- Introdução, 2- Encontre materiais de referência usando a Busca, 3- Cative sua classe com vídeos do YouTube, 4- Encontre recursos *online* usando o Chrome, 5- Publicar informações usando Sites, 6- Contatar pais, professores e alunos usando o Gmail, 7- Programar o seu período escolar usando o Google Agenda e 8- Alcance sua escola ou região com os Grupos do Google (GOOGLE, 2014).

Unidade 2: Criação e compartilhamento

[4] Disponível em: https://basicsforteaching.withgoogle.com/unit?unit=4. Acesso em: 28 fev. 2019.
[5] Disponível em: https://youtu.be/o2JvhORHgW0. Acesso em: 28 fev. 2019.

Da mesma forma que a Unidade 1, na introdução desta Unidade foi disponibilizado um vídeo, com o mesmo nome da unidade, disponível para visualização também no YouTube[6]. Nesta unidade estavam propostas 6 lições e um "Questionário Intermediário", opcional e projetado para reflexão e compartilhamento das experiências com o curso (GOOGLE, 2014).

As lições desta unidade foram: 1- Introdução, 2- Armazene seus arquivos e registros usando o Google Drive, 3- Colaborar usando Documentos Google Compartilhados, 4- Criar e Compartilhar Apresentações de Classe, 5- Organizar dados da turma usando Planilhas, 6- Coletar dados da turma usando Formulários e o Questionário Intermediário (GOOGLE, 2014).

Unidade 3: Melhore a experiência em sala de aula

A Unidade 3 também começava com um vídeo, com o mesmo nome da unidade, disponível no YouTube[7]. Nesta unidade estavam propostas 6 lições, assim como na Unidade 2.

As lições desta unidade foram: 1- Introdução, 2- Vídeo Conferência com pais, professores e alunos usando *Hangouts*, 3- Aproxime os grupos da escola usando Comunidades do Google+, 4- Mostre o mundo para sua turma com o *Google Maps*, 5- Leve sua classe para o museu usando o Instituto Cultural do Google e 6- Organize sua Sala de Aula (GOOGLE, 2014).

No final do curso, para receber a certificação, era preciso compor e compartilhar um projeto de uso das ferramentas ensinadas no curso, em duas partes. Na Parte I, era preciso documentar um plano para usar uma tecnologia Google aprendida durante o curso, com diversas possibilidades de categorias, como: Plano de aula, Plano de comunicação, Plano de colaboração, Plano de tarefas administrativas, ou outros. Na Parte II, eram dispostas duas possibilidades: Opção A: relatar como foi implementado o Plano da Parte I, ou Opção B, criar outro plano usando uma segunda tecnologia, dentre as que foram sugeridas na Parte I, conforme consta na Figura 1.

Existia, também, um questionário pós-curso, opcional.

Os alunos tiveram o prazo de 18 de novembro de 2014, até o dia 19 de dezembro, para realizar e enviar todas as atividades do curso.

---

[6] Disponível em: https://youtu.be/0mjzryTacq4. Acesso em: 28 fev. 2019.
[7] Disponível em: https://youtu.be/2h1-8caAcpI. Acesso em: 28 fev. 2019.

Em cada uma das etapas os alunos terminavam os módulos motivados para compartilhar suas dúvidas e experiências de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente com foco nas ferramentas Google, numa área de comentários deixada pelo curso.

Disponibilizando este curso de forma *online* e gratuita, promoveu-se a "conexão" de uma grande comunidade de educadores brasileiros, interessados em melhorar suas habilidades no uso de tecnologias que possam auxiliar os processos de ensino e aprendizagem.

Entenderemos, a seguir, as teorias e conceitos sobre o Conectivismo e a Inteligência Coletiva, para entendermos como a estrutura organizada pelo curso utilizou-se dos mesmos para mediar a aprendizagem proposta.

O conectivismo e a aprendizagem na era digital

George Siemens apresenta em seu livro "*Knowing knolwledge*" (2006) a ideia que a aprendizagem deve ser orientada para a obtenção do conhecimento necessário para a execução de tarefas e solução de problemas. A partir do pensamento que a aprendizagem é complexa e que apresenta variadas dimensões, Siemens (2006, p. 34-35) propõe classificá-la em quatro domínios, a saber: (1) aprendizagem por transmissão, baseada na perspectiva tradicional, em que o aluno é exposto a um conhecimento estruturado através de palestras e cursos e inserido num sistema; (2) aprendizagem por emergência, calcada na reflexão e na cognição por meio das quais o aluno adquire e cria ou, pelo menos, internaliza o conhecimento; (3) aprendizagem por aquisição, de caráter exploratório e baseada em indagação onde cabe ao aluno definir o conhecimento necessário para a motivação e realização de seus interesses pessoais; e (4) aprendizagem por acreção (acréscimo, crescimento), de característica contínua onde o aluno busca o conhecimento quando e onde ele é necessário. O autor aponta desta forma, que a aprendizagem deve incorporar experiências, que possibilitem extrapolar o espaço da sala de aula aproximando-se da vida real, com garantias de aprendizado para a vida toda. Afirma, ainda, que existe uma "ecologia da aprendizagem" (SIEMENS, 2003; 2006) que envolve filtros, condutas, dimensões e conceitos.

A partir destas reflexões incorpora o conceito de "Conectivismo" definido como "a teoria que descreve como a aprendizagem acontece na era digital" (SIEMENS, 2006, p. 30) e o apresenta como alternativa para as três teorias da aprendizagem usadas de forma

frequente: behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, teorias que, nas palavras do autor, foram desenvolvidas em ambientes que não sofriam impactos tão profundos por conta da tecnologia.

Siemens cria o termo "meia-duração do conhecimento" definido como "tempo de duração desde que se obtém o conhecimento até que ele se torne obsoleto" (SIEMENS, 2004, p. 01) o que reafirma a ideia de educação continuada onde a tecnologia facilita a disseminação do conhecimento produzido pela humanidade e demanda atualização constante para o exercício de atividades profissionais e cotidianas.

No artigo, "*Connectivism and Dimensions of Individual Experience*", Tschofen e Mackness (2012), atribuem ao Conectivismo quatro princípios-chave, em apoio ao aprendizado: autonomia, conectividade, diversidade e abertura. E o ambiente que melhor os representa e é alvo de estudo, são os MOOCs (*Massive Open Online Courses*), cursos on-line, que atraem uma enorme quantidade de pessoas de todas as partes. São massivos no sentido de que podem atrair milhares de participantes. Estão abertos, por serem, em geral, gratuitos, e espera-se dos participantes compartilhar abertamente suas experiências, conhecimentos, compreensão e ideias, o conhecimento não é apenas distribuído gratuitamente na rede, mas também criado dentro dela. Possuem uma proposta de estudo estruturada, dentro de um tema ou assunto onde os alunos são livres para gerir suas próprias aprendizagens, conexões sociais e conceituais, em atendimento às suas necessidades.

Embora ainda não seja universalmente reconhecido, o Conectivismo é visto como uma espécie de descrição de aprendizado que incorpora conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e que ainda não puderam ser aferidas em comparação com as formas tradicionais da educação. Está baseado no princípio de que todo aprendizado começa a partir de uma conexão (SIEMENS, 2005), e que esta conexão pode ser neural, conceitual ou social (SIEMENS, 2008), onde o aprendizado é "a habilidade de construir e intercambiar conexões" (DOWNES, 2007).

> Aqueles que se esforçam para criar uma adequada teoria da aprendizagem devem admitir que o processo se assemelha a tropeçar no escuro. Assim como, grande parte da nossa estrutura de pensamento é moldada por suposições (ocultas), evidentes em nossa aprendizagem e sistemas de ensino atuais. (SIEMENS, 2005)

Esta definição inclui o nosso próprio processo de formar sentido do mundo (compartilhado em conversas, em fóruns ou blogs on-line), expertises, conhecimentos

codificados em textos, em artefatos de multimídia ou em todos estes conjuntos. Fornece uma base para a visualização do conhecimento residente nas redes dos seres humanos e nos dispositivos não humanos, sem abrir mão da intervenção humana. Para Tschofen e Mackness (2012), a experiência de aprender em um MOOC está diretamente ligada ao engajamento pessoal do aprendente em sua jornada durante o curso.

WEB 2.0 e a inteligência coletiva

Para compreender a Inteligência Coletiva, como ela se apresenta, e o que representa, nos dias de hoje, é preciso compreender antes a Web 2.0.

Tim O'Reilly, fundador da *O'Reilly Media* (antigamente nomeada *O'Reilly & Associates*), entusiasta de movimentos de apoio ao software livre e código aberto, é também considerado o criador da expressão Web 2.0 (TIM O'REILLY, 2013), que pode ser entendida como

> [...] um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. (WEB 2.0, 2014)

Esta "nova" *web* configurou-se em uma experiência muito particular de uso da rede, semelhante à de aplicativos feitos para *desktop*, aumentando a velocidade e a facilidade de uso dos aplicativos, que se tornaram cada vez mais intuitivos e interativos, além de personalizáveis, possibilitando um aumento significativo na produção de conteúdo (antes, meramente expositivo), que passou a ser colaborativo (WEB 2.0, 2014). Estas mudanças permitiram que os usuários pudessem publicar conteúdo na Internet, deixando de serem meros consumidores passivos de informação.

Neste sentido, a regra mais importante para este sucesso é o desenvolvimento de produtos, softwares, que à medida que são utilizados são aperfeiçoados. Neste caso estamos falando basicamente sobre o Software Livre e de Código Aberto (*Open Source*), onde estes mesmos usuários teriam acesso ao código de programação do software para fazerem adaptações e melhorias de acordo com sua própria necessidade.

A Web 2.0 prioriza participação coletiva, o conhecimento coletivo, dando abertura para a chamada "Inteligência Coletiva", que é considerada uma nova dimensão da comunicação, sendo "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (LÉVY, 2007, p. 28). É o "reinventar o laço social [...] trabalhar em comum acordo [...] entendimento com o inimigo" (LEVY, 2007, p. 26). O que era o futuro, quase uma utopia até para ele, agora é o nosso presente: "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (LÉVY, 2007, p. 28).

Ainda para ele, "todos os seres humanos têm o direito ao reconhecimento de uma identidade do saber" (LÉVY, 2007, p. 28). E não importando sua raça, crença ou posição social, ainda assim, todos são detentores de saber, saber único, pessoal, no entanto, transferível e transformador de um novo conhecimento, de um saber coletivo, na formação de um Espaço do Saber. O crescimento da Inteligência Coletiva está relacionado ao crescimento da própria cultura, que leva ao acréscimo do saber.

Com o início da "Era 2.0", este conceito se faz presente na troca e compartilhamento de saberes, vivências, vidas, sentimentos, culturas e até mesmo de auxílios.

Considerações finais

Embora não seja o escopo deste artigo é importante salientar que o uso de tecnologia e dos produtos licenciados Google em instituições escolares não é totalmente seguro e está sujeito a possíveis mudanças no direcionamento dos negócios da empresa e que poderiam comprometer a base de dados de alunos e professores que se utilizam da plataforma (SILVA; MAGNONI; AMÉRICO; GRANDE, 2015, p. 110).

Da união dos conceitos estudados, salientamos que as teorias do Conectivismo e da Inteligência Coletiva, estão fortemente presentes na estrutura organizada para o curso "Fundamentos do Google para o Ensino".

Sob o ponto de vista dos quatro princípios-chave em apoio ao aprendizado, que citam Tschofen e Mackness (2012), o Conectivismo está presente na autonomia de quem participa, que embora seja um elemento muito particular de cada educador e em estágio e graus diferentes em cada um dos participantes, era um elemento essencial para a realização do curso, visto que a ausência síncrona de um professor/tutor tornava por vezes difícil de

realizar algumas atividades corretamente logo na primeira tentativa; A conectividade, pois a participação depende exclusivamente de "estar" conectado à rede; A diversidade, que está representada pelas muitas culturas e formações diferenciadas dos educadores participantes e a abertura, no curso oferecido *online* e gratuitamente. Ao final de cada módulo, no incentivo ao compartilhamento das vivências e experiências particulares de cada educador, construiu-se uma rede de saberes interconectados. Motivados a compartilhar suas dúvidas e experiências particulares na área de comentários deixada pelo curso, os saberes misturam-se formando um só saber, a Inteligência Coletiva, por meio do Conectivismo.

Para aumentar as possibilidades de aprendizagem neste curso do Google, o que se fez foi unir os conceitos da Web 2.0, por meio da criatividade, participação e compartilhamento, trazendo uma nova experiência de aprendizagem colaborativa, utilizando os conceitos do Conectivismo, criando um "conjunto de conexões formadas por ações e experiência" (DOWNES, 2007, tradução nossa) e da Inteligência Coletiva, no "compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros" (LÉVY, 2007, p. 17-8).

As teorias do Conectivismo e da Inteligência Coletiva, como elos alargadores das propostas de ensino oferecidas durante o curso, formatadas dentro de um ambiente digital colaborativo, construíram as condições imperativas para a apropriação do conhecimento, que advêm da participação e troca do grupo, pelo grupo e para o grupo.

REFERÊNCIAS

DOWNES, S. **What connectivism is.** Half an Hour. A place to write, half an hour, every day, just for me. Fev. 2007. Disponível em: http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html. Acesso em: 02 jan. 2015.

GOOGLE. **Fundamentos do Google para o ensino**. São Paulo: 2014. Disponível em: https://basicsforteaching.withgoogle.com/course. Acesso em: 17 fev. 2015.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva***:* por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

O'REILLY, T. **O que é Web 2.0**. Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software. 2005. Tradução de Miriam Medeiros. Revisão técnica de Julio Preuss. Nov. 2006. Disponível em: http://www.cipedya.com/doc/102010. Acesso em: 20 nov. 2009

SIEMENS, G. **Learning ecology, communities, and networks***:* Extending the Classroom. Elearnspace, 2003. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm Acesso em: 16 nov. 2014.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2005. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm. Acesso em: 15 nov. 2014.

SIEMENS, G. **Knowing Knowledge**, 2006. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acesso em: 15 nov. 2014.

SIEMENS, G. New structures and spaces of learning*:* The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Comunicação apresentada no **Encontro sobre Web 2.0**, 2008, Universidade do Minho, Braga. Disponível em http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm. Acesso em: 12 nov. 2014.

SILVA, S. R.; MAGNONI, A. F.; AMÉRICO, M.; GRANDE, F. C. Considerações sobre a base teórica do curso online Fundamentos do Google para o ensino. **Temática**, v. 11, p. 101-112, 2015, Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/24971/13651. Acesso em 22 jul. 2015.

TIM O'REILLY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tim_O%27Reilly&oldid=34848930. Acesso em: 7 maio 2015.

TSCHOFEN, C.; MACKNESS, J. "Connectivism and Dimensions of Individual Experience". **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.13, n. 1, p. 124–43, Jan. 2012. Disponível em: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1143. Acesso em: 21 jan. 2015.

WEB 2.0. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Web_2.0&oldid=40667065. Acesso em: 29 jan. 2015.

Jogos cooperativos no ensino fundamental como recurso pedagógico para a formação de valores

Joyce Cristina Claro MENOTI
Márcia Regina Canhoto de LIMA
José Milton de LIMA
Rodrigo Rodrigues MENEGON

Introdução

A pesquisa "Jogos Cooperativos como recurso pedagógico na formação de valores" pretendeu, por meio do Jogo Cooperativo, propiciar mudanças qualitativas nas atitudes dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a oportunizar vivências que venham ao encontro da apropriação dos valores humanos cooperação, perseverança e solidariedade.

Resultou de inquietações surgidas a partir das intervenções realizadas em uma unidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Presidente Prudente. Observamos na instituição muitas dificuldades relacionadas a comportamentos em desacordo com os padrões socialmente estabelecidos como aceitáveis, de que se faz exemplo atitudes de agressividade nos planos físico e verbal; Ausência de interesse em participar nas atividades coletivas das aulas de Educação Física; O não cumprimento das regras estabelecidas em acordo entre alunos e professores; Falta de respeito mútuo e poucas manifestações de solicitude e companheirismo para com o outro.

Nesse contexto de intervenções com os mesmos sujeitos, julgamos necessário proporcionar vivências que remetessem aos valores humanos objetivados, sendo assim, elaboramos um repertório de atividades, no qual consta-se um variado rol de Jogos Cooperativos, jogos de regras, estafetas e demais atividades de caráter lúdico.

Definimos o Jogo Cooperativo como aquele que desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo na superação de desafios comuns, em parceria, com o objetivo de alcançar o respeito mútuo, a compreensão dos diferentes pontos de vista, a alternação de experiências culturais vividas em seu cotidiano e a motivação dos alunos em participarem de jogos coletivos durante a prática corporal, ou seja, quando a criança é motivada no jogo ela se sente sujeito do processo. Ao considerar-se que o Jogo Cooperativo pode possibilitar a interação entre pares por meio da comunicação, da recreação e da vivência de regras, espera-se que o

desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, motor, social, ético e estético do aluno, venham a reboque. Para Soler (2005, p. 51), os Jogos Cooperativos podem ser definidos como: "[...] propostas que buscam diminuir a agressividade nos jogos e na própria vida, promovendo em quem joga atitudes positivas".

Pode-se afirmar que ao citar valores humanos nesta pesquisa, o olhar foi voltado para a personalidade do ser humano e suas atitudes. A esse respeito, Lessa (2011, p. 1) afirma que: "Os valores humanos são indispensáveis para um bom desenvolvimento de uma sociedade, mas infelizmente em nossa convivência social não estão sendo preservados [...]".

Enquanto categorias de análise, adotamos alguns valores humanos que em nosso entender ocupam fundamental importância no processo de humanização do aluno, em destaque:

Cooperação: define-se como a capacidade do sujeito de operar juntamente com outro, contribuindo com o cumprimento das combinações e respeitando diferentes pontos de vista em atividades que requeiram a complementaridade de ações, ou seja, necessita da colaboração intencional entre todos os membros do grupo para a contemplação de metas em comuns;

Perseverança: Caracteriza-se pela persistência e força de vontade individual de cada aluno com o fim de alcançar metas previstas. Demonstração de segurança ao tentar e arriscar sem desistir frente a desafios cotidianos;

Solidariedade: Revela-se pelo ato da criança em estimular e apoiar o outro por meio do auxílio, carinho e da atenção, conferidos a ele frente às suas dificuldades, assim como em atitudes de humildade observadas no aceite de ajuda perante a necessidade da busca de solução para os desafios que se apresentam.

A Educação Física na educação para a infância tem importância fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, pois se deve levar em conta a valorização da infância que a cobrança voltada quase que exclusivamente para a alfabetização da leitura, da escrita e da matemática impedem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), a Educação Física proporciona aos alunos: "[...] a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções". Além desses elementos, é papel da Educação Física considerar a cultura propiciada pela ontogenia de cada aluno, em sua especificidade e singularidade.

A Educação Física se torna a responsável por propiciar vivências que considerem a cultura de pares, para através dela, proporcionar ao aluno rotinas e espaços de convívio social que possibilitem adquirir novos conhecimentos em contato com outras produções culturais de

seus pares. A respeito da cultura de pares, Corsaro e Eder (Apud CORSARO 2011, p. 128) definem: “[...] cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que os alunos produzem e compartilham em interação com os demais”.

O estudioso Terry Orlick, conceituado como um dos autores especialistas mais importantes no que se refere ao tema “Jogos Cooperativos” constatou que esses jogos ao reproduzirem nas estruturas sociais, refletem valores: “[...] é a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si” (1989, p. 19). Em relação às situações que enfatizam as competições no cotidiano escolar, Sarmento (2013) aponta que o individualismo institucionalizado é expressão cultural da globalização e exprime a consciência de cada um ser o responsável pela construção da sua própria vida.

Faz-se necessário, portanto, trabalhar Jogos Cooperativos no contexto escolar atual, visto que, desde que voltados para a transformação de relações sociais entre os pares, podem contribuir para com a contemplação do desenvolvimento do aluno enquanto ser multidimensional. Segundo Hartmann (1932 apud ORLICK, 1989, p. 24): “A cooperação é a força unificadora mais positiva, que agrupa uma variedade de indivíduos com interesses separados numa unidade coletiva”.

Nessa perspectiva, o Jogo Cooperativo proporciona situações para que sejam estimuladas reflexões, as quais se tornam instrumentos para a contextualização de valores humanos, assim, consequentemente, a criança terá oportunidade de internalizá-los. Para Correia (2006b; DARIDO, 2001 apud CORREIA, 2007, p. 2): “Nesse contexto e em busca de superar a visão excessivamente esportivizada da Educação Física e a exacerbação da competição, os Jogos Cooperativos são apresentados como uma nova e importante proposta para o cotidiano da EF escolar”.

O Jogo Cooperativo no âmbito escolar insere-se como uma forma de experiência que segundo Brown (1994, p. 8), “[...] os Jogos Cooperativos apresentam-se como uma possibilidade diferente, uma possibilidade subversiva que nos permite a experiência de sentir que a felicidade, a alegria e o prazer podem existir sem que se precise ser derrotado o outro [...]”.

Portanto, a prática dos Jogos Cooperativos nas escolas possibilita o desenvolvimento das habilidades e ações sociais, contribuindo para que os alunos se tornem participantes da construção de uma sociedade mais justa e solidária, sendo capazes de trabalharem juntos para alcançarem objetivos que beneficiem o próximo. Nesse contexto, é possível identificar as

qualidades de cada um para chegar a uma equipe, na qual todos jogam, participam e são importantes dentro do Jogo Cooperativo.

O jogo como recurso pedagógico na Educação Física é resignificador de sentidos a partir do momento que propõe significados a diversos contextos, portanto, o jogo é capaz de trazer reflexões por meio da ludicidade, sendo o principal elemento para provocar situações de experiências de compartilhamento de valores humanos. Para Sarmento (2002, p. 12): "O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo a aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem os alunos nas diversas fases da construção de suas relações sociais." Nesse sentido, de acordo com D'Angelo (2009), "É fato que, onde os estudantes passam muito tempo tendo de ficar sentados, o que aprendem é exatamente a ficar sentados. Por outro lado, em movimento, estão em busca de cooperação, de convivência em grupo e do aprendizado de regras e limites".

Para Sarmento (2013, p. 12): "Nos seus contextos educativos as crianças desenvolvem uma identidade individual e social. Ao partilharem de uma experiência, constroem valores e definem horizontes de referência e interpretação da vida em comum".

Visto que, a partir das trocas de experiências vivenciadas e incorporadas pelos alunos, há uma expressão de elementos específicos da sociedade, na qual a mesma faz parte. Daolio (2010, p. 15) afirma que: "O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação".

Segundo Bracht (1992 apud GUIMARÃES *et al.,* 2001, p. 19): "O educador na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É nesse sentido que reside a ligação da forma de ensino com seu conteúdo".

Tais apontamentos, destacados até aqui, demonstraram que é de suma importância introduzir os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico, pois é uma atividade que proporciona ajuda mútua entre os pares, o trabalho em equipe na busca de superar desafios em comum, e a interação com o próximo. Dessa forma destacamos o jogo como um recurso essencial para a formação de valores humanos, visto que oferece um universo de estimulações que possibilitam ao aluno no contexto escolar significativos avanços na aquisição de habilidades motoras, assim como de capacidades de expressão e criação.

Entretanto, não remetendo apenas ao jogo enquanto conteúdo e aos valores humanos nele implícitos, mas também considerando os demais conteúdos do sistema educacional, os mesmos devem garantir transformações positivas no processo de formação dos alunos, de forma a possibilitar uma formação global e significativa, para que o aluno tenha condições de se sentir e se postar enquanto sujeito do processo educativo.

Para que estas ações sejam visibilizadas no contexto escolar, devem ser descartadas metodologias de ensino simplificadas, repartidas e fragmentadas, as quais não possibilitem ao aluno a interlocução necessária entre os diversos conteúdos que de fato se posicionam como essenciais à formação daquele que aprende. Por isso, a necessidade do planejamento antecipado de conteúdos deve estar atrelada ao trabalho do educador na escola.

Para utilizar o jogo como conteúdo no ambiente escolar, exige-se do educador um trabalho diferenciado, pois é de extrema importância que o ambiente educacional garanta as condições necessárias para que os alunos não percam a motivação de continuar no jogo.

O autor aponta ainda que, para utilizar o jogo no contexto escolar, o educador deve continuamente buscar a apropriação de conhecimentos que lhe auxiliarão durante o desenvolvimento da prática educativa no âmbito escolar. Ou seja, "[...] a utilização do jogo como proposta de conteúdo é um processo de construção, por meio do qual o educador vai buscando competência através do aprofundamento teórico relacionado dialeticamente com a prática" (LIMA, 1995, p. 203).

Objetivos

Esta pesquisa adotou como objetivo geral a incorporação de valores humanos por meio dos Jogos Cooperativos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva fixaram-se os seguintes objetivos específicos:

Estimular a formação dos valores humanos cooperação, perseverança e solidariedade;

Proporcionar vivências significativas que venham a possibilitar mudanças qualitativas nas atitudes comportamentais dos alunos, de forma a contribuir para a minimização de conflitos relacionais;

Intervir e propiciar situações que favoreçam a participação ativa do aluno, através de questionamentos, sugestões e apontamentos que venham a contribuir na formação de sua criticidade.

Metodologia

Esta investigação, de predominância qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-intervenção, a qual "[...] não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre

sujeito e objeto" (AGUIAR; ROCHA, 2003), e contará com medidas quali-quantitativas por meio de instrumentos, como registros escritos, fotografias, vídeos e questionários.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os alunos de uma sala do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal do município de Presidente Prudente, com um total de 26 alunos; A média de idade dos alunos foi de oito anos.

Tais vivências derivaram do Subprojeto de extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, financiado pela CAPES, denominado "A formação de professores de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da valorização da infância e da Cultura Corporal de Movimento"; financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, aprovado Conselho de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP Câmpus de Presidente Prudente sob o registro: 53201, na data de 07 de Outubro de 2011.

A pesquisa foi realizada em sete etapas. Na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico com autores selecionados que contemplam a temática da pesquisa e seus adendos, especificamente autores que abordam a Cultura Corporal de Movimento, a infância, os Jogos Cooperativos e os valores humanos relacionados. Também foi sistematizado um cronograma de intervenção a fim de estruturar um programa de atividades para um trimestre letivo de aula, período no qual intervenções na unidade escolar foram desenvolvidas. Todavia este planejamento foi passível de modificações a partir do momento em que novas problemáticas surgiram.

Como métodos de avaliação, foram utilizados questionários que analisaram qual a compreensão dos alunos a respeito dos valores humanos estabelecidos. Nesse processo foram aplicados dois questionários com o mesmo conteúdo, um no início e outro fim das intervenções. Tais instrumentos foram aplicados em sala de aula com a explicação das questões e de cada valor humano estabelecido nesta pesquisa pelas pesquisadoras. O primeiro foi empregado no início do terceiro bimestre do ano letivo de 2013, como segunda etapa da pesquisa, na fase anterior às intervenções. Na terceira etapa foram analisados os dados obtidos por meio do primeiro questionário, para ser dado início às intervenções.

Como quarta etapa, realizamos as intervenções na escola, das quais nos utilizamos para esta investigação. Foram realizadas com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino (UE) da rede municipal de Presidente Prudente, na qual as aulas de Educação Física foram ministradas dois dias por semana no período vespertino**,** com a duração de cinquenta minutos hora/aula. Esta turma abrange 26 alunos com a média de idade de oito anos.

O segundo questionário aplicou-se no final do terceiro bimestre do ano letivo de 2013, atendendo a quinta etapa da pesquisa, após o encerramento de todas as intervenções para, a partir delas, comparar a compreensão dos alunos no que diz respeito à formação e internalização dos valores humanos em suas atitudes comportamentais. Após esta segunda aplicação, realizamos a análise final dos dados e comparação dos questionários, cumprindo a sexta etapa.

Ao final do trabalho e com os resultados já coletados, voltamos à unidade escolar para fazer a divulgação e discussão dos resultados com os alunos participantes da pesquisa.

Resultados

Comparando as respostas do questionário 1 com as do questionário 2, como resultados após as intervenções, podemos perceber que as atividades de Jogos Cooperativos desenvolvidas com os alunos foram significativas para eles, e que estes jogos podem contribuir para o resgate e internalização de valores humanos, como foi evidenciado nessa pesquisa.

Sabendo que os valores humanos: cooperação, solidariedade e perseverança, são difíceis de serem construídos na sociedade individualista atual em que vivemos, estes não são impossíveis de serem implantados e trabalhados na sociedade em geral e principalmente no contexto escolar, visto que muitos alunos ficam a maior parte do seu tempo na escola.

Em conversa informal e fora da sala de aula, foi feita a leitura dos resultados, bem como dos gráficos dos dois questionários aplicados para atender a sétima etapa. As pesquisadoras relembraram todos os passos da pesquisa juntamente com os alunos, desde a realização dos questionários até as intervenções. Neste momento foi proposto a eles que se desejassem acrescentar alguma opinião no texto ou discordar dos resultados, que ficassem à vontade, visto que seriam inseridos na pesquisa.

No início das leituras que correspondiam aos resultados do primeiro questionário, alguns demonstraram surpresa com as respostas, como se não acreditassem que haviam respondido tais afirmações. Essa demonstração revela que a pesquisa atingiu seu objetivo. Os alunos não discordaram nem pediram para acrescentar nada ao texto, demonstraram empolgação e satisfação com os resultados obtidos e explicaram alguns termos que as pesquisadoras não haviam entendido, e assim finalizou-se a sétima etapa da pesquisa.

De acordo com nossas observações e registros por meio de diário de campo, foto e filmagens, entendemos que os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico na formação de

valores ajudaram os alunos a aumentarem a confiança entre eles; A respeitarem uns aos outros; A saberem ouvir; A não desistirem do que lhe foi proposto; A ajudarem o próximo; A trabalharem juntos para uma meta em comum, ou seja, vivenciarem e internalizarem os Jogos Cooperativos por meio da diversão e coletividade, pois por meio deles todos jogam e são capazes de realizá-los, independente de habilidades físicas.

Conclusão

Observamos nessa pesquisa que os valores humanos cooperação, solidariedade e perseverança são elementos que devem ser trabalhados no contexto escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que são a base para as relações humanas entre pares. Estes se caracterizam por atitudes referentes a si mesmo e com o próximo.

Sendo assim, a pesquisa demonstra que é de suma importância introduzir os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico, pois é uma atividade que proporciona ajuda mútua entre os pares, o trabalho em equipe na busca de superar desafios em comum e a interação com o próximo. Dessa forma, destacamos o jogo como um recurso essencial para a formação de valores humanos nos alunos, porque oferece um universo de estimulações que possibilitam evoluções significativas a ele dentro do contexto escolar para ampliação de habilidades motoras, capacidades de expressão e criação, entre outras.

Nesse sentido acreditamos que ao aplicá-la aos alunos do Ensino Fundamental, conseguimos proporcionar mudanças qualitativas no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Os Jogos Cooperativos são excelentes recursos pedagógicos para internalização e contextualização de valores humanos, visto que por meio da cooperação é possível tratar de diversos valores, sejam eles individuais como a perseverança, sejam eles coletivos como a solidariedade e cooperação. Os Jogos Cooperativos também revelam que são capazes de proporcionar diversas situações e conflitos, nos quais podem ser trabalhados vários assuntos e valores humanos como coletividade, respeito ao próximo, questões relacionadas ao gênero, não ser individualista, entre outros.

A partir do exposto, consideramos esta pesquisa como de significativa relevância social. Nesse sentido acreditamos que ao oferecer ações que estimulem a formação de alguns valores humanos por meio de Jogos Cooperativos como recurso pedagógico aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderemos proporcionar mudanças qualitativas no que

diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física, bem como atitudes sociais desejáveis.

Esta pesquisa atingiu de maneira significativa os objetivos que foram estabelecidos e também proporcionou aos alunos participantes a oportunidade de se tornarem cada vez mais conhecedores de novos conceitos, contribuindo assim para a ampliação dos seus conhecimentos.

Quanto mais cedo os Jogos Cooperativos fizerem parte dos conteúdos experienciados pelos alunos no ambiente escolar, menos situações de conflitos negativos e desrespeitos essa criança irá vivenciar, visto que, na relação entre os pares estão presentes os valores humanos internalizados por elas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 23, n. 4, p. 59-71, dez. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BROWN, G. **Jogos Cooperativos:** teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994. p. 105.

CORREIA, M. M. Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios. **Revista Digital,** Buenos Aires, v. 12, n. 107, abr. 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2011. p. 384.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, Papirus, 1995.

D'ANGELO, F. L. Educação física além do físico. **Rev. Nova escola,** n. 225. p. 1-135, set. 2009.

GUIMARÃES, A. A. *et al*. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**. Presidente Prudente, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

LESSA, A. **Os valores humanos na sociedade atual**. Porto Belo, 2011. Disponível em: http://allanlessa.blogspot.com.br/2011/01/os-valores-humanos-na-sociedade-atual.html. Acesso em: 25 jul. 2013.

LIMA, J. M. **Educação Física no Ciclo Básico:** o jogo como proposta de conteúdo. 1995. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 1995.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. p. 211.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. **Instituto de Estudos da Criança**. Universidade do Minho. Braga-PT: IEC-UMINHO. 2002

SARMENTO, M J. Infância Contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança**. Instituto da Educação**. Universidade do Minho. Portugal. 2013.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

Prática Pedagógica do professor de Sala de Recursos Multifuncionais para aluno com Paralisia Cerebral

Tamiris Aparecida FACHINETTI
Adriana Garcia GONÇALVES
Gerusa Ferreira LOURENÇO

Introdução

Atualmente, a política do governo federal institui o atendimento educacional especializado (AEE) por meio do serviço em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). As SRMs são ambientes dentro da escola regular com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a realização do AEE. O atendimento aos alunos público-alvo da educação especial ocorre nesses ambientes com a mediação de um professor de educação especial que deve utilizar tanto o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, como os recursos disponíveis na SRMs (BRASIL, 2012).

No ano de 2012 foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e desde então existe dois tipos de SRMs nas escolas regulares, sendo: Salas do tipo I: disponibiliza equipamentos como laptops, acionador de pressão; Impressora a laser, etc; materiais didáticos pedagógicos como software de comunicação alternativa, plano inclinado, suporte para leitura, material dourado, etc. Além dos mobiliários. Salas do tipo II: essas salas disponibilizam além dos recursos já contidos na primeira, outros recursos específicos para os alunos com deficiência visual (BRASIL, 2012).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE é um serviço da educação especial que de forma articulada com o ensino regular deve orientar para o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial, sendo estes os alunos com deficiência (física, intelectual, auditiva e visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Especificamente o aluno com deficiência física pode apresentar dificuldades nos membros superiores e/ou inferiores. Dessa forma, para a realização das atividades acadêmicas, os movimentos de alcançar, manusear e apreender objetos, são essenciais para a interação do aluno no ambiente.

A origem da deficiência física pode ser provocada por doenças, acidentes ou condições no parto que causem a prematuridade ou a pós maturidade, em que essas condições podem ocasionar anóxia ou hipóxia cerebral. Esse estudo optou por investigar a Paralisia Cerebral, que é uma deficiência física causada por má lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. Essa lesão muitas vezes é ocasionada pela falta de oxigenação nas células cerebrais (BRASIL, 2006).

Segundo Souza (2005), essa lesão não progressiva que ocorre no cérebro em desenvolvimento (fetal ou infantil) pode ser definida como um grupo de desordens do movimento e da postura que causam limitações de atividades. Ter Paralisia Cerebral significa que o cérebro não comanda corretamente os movimentos do corpo (BRASIL, 2006).

A partir da limitação física é necessário utilizar recursos didáticos, tecnologia assistiva e equipamentos especiais para viabilizar a participação do aluno nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades (SILVA; CASTRO; BRANCO, 2006).

O professor do AEE precisa eleger recursos e dispor das melhores estratégias de ensino como, por exemplo, melhor posicionamento do aluno e do recurso na mesa, tempo de espera da resposta por parte do aluno, instruções que irá utilizar com o aluno (verbal, física, sensorial). Sua prática pedagógica deve contemplar atribuições como a de organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis.

Objetivo

O objetivo deste estudo foi o de investigar a prática pedagogia do professor de SRMs, para aluno com paralisia cerebral.

Método e Técnicas

Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética da UFSCar e aprovado pelo Parecer nº 545.962 em 11/03/2014.

Os responsáveis pelo aluno com Paralisia Cerebral, assim como o professor da SRMs, participantes desta pesquisa, assinaram o termo de consentimento livre esclarecido em que constam todas as informações relacionadas à pesquisa.

Abordagem da pesquisa

Neste estudo foi utilizada a abordagem descritiva, que permite ao pesquisador obter dados descritivos mediante contato direto com a situação de estudo.

Participantes

Os participantes foram:

Uma professora atuante em SRMs há 12 anos, formada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial.

Um aluno com Paralisia Cerebral quadriparesia espástica da educação infantil fase V. O aluno apresenta movimentação ativa dos membros superiores e somente dificuldades de movimentação fina dos dedos, principalmente na mão esquerda. Dessa forma, tende a não utilizá-la. Apresenta dificuldades de coordenação motora fina. Ele utiliza órteses nos membros inferiores para correção e estabilização, bem como alinhamento articular. No entanto, frequentemente, o aluno está sem a órtese.

Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de um roteiro de observação para direcionar as observações da pesquisadora durante os atendimentos na SRMs. Este roteiro permitiu orientar a atenção da pesquisadora em relação aos aspectos f ísicos do espaço de atendimento, ao posicionamento do aluno durante as atividades proposta, ao tipo de material utilizado pela professora, o repertório de conteúdos que estava sendo trabalhado com aluno e a dinâmica entre o professor e o aluno. Além de direcionar um olhar atento às questões referente ao desempenho do aluno nas atividades.

A observação foi realizada em três momentos, durante todo o período de atendimento do aluno na SRMs. Essa observação foi filmada, sendo que a filmadora ficou posicionada fixa em uma posição que tornou possível captar as ações do aluno e da professora.

A análise de dados se deu por meio de categorias levantadas, frente ação da professora e as respostas do aluno, foram feitas a descrição dos momentos observados, se atentando aos recursos e materiais utilizados pela professora, e principalmente suas estratégias.

Resultados e Discussão

Os resultados foram apresentados de acordo com cada categoria e analisados sob a ótica da literatura.

Categoria 1: Conteúdos abordados e objetivo das atividades proposta pela professora.

Durante os três atendimentos observados, a professora realizou atividades com o aluno que tinham como objetivo principal trabalhar a coordenação motora fina do aluno e conceitos de cores. Durante os atendimentos as atividades realizadas foram alinhavo e/ou encaixe.

Nas escolas de educação infantil todas as áreas são presentes em maior ou menor grau, no entanto, algumas áreas são mais priorizadas em detrimento de outras como, por exemplo, a motricidade fina (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Categoria 2: Materiais utilizados para a atividade.

Na atividade de alinhavar, foi utilizado linha de náilon azul e miçangas nas cores: vermelho, amarelo, verde e lilás. A escolha das cores pela professora não foi intencional e sim porque as miçangas dessas cores eram as que tinham um orifício mais largo que facilitava o alinhavo.

Na atividade de encaixe, foi utilizado um quebra cabeça de encaixe. O quebra cabeça era composto por seis peças coloridas, três mais finas que continham apenas os desenhos de cada peça de encaixe do quebra-cabeça que estava disposta em outras três placas feitas de E.V.A, com as peças já encaixadas. Dessa forma, cada placa fina correspondia a uma placa de E.V.A, elas eram identificadas pelas cores, que eram vermelho, amarela, azul e verde.

Categoria 3: Estratégias e instruções dadas pela professora.

Segundo Rocha (2013), é necessário que os profissionais ofereçam instruções de como o aluno deve realizar a atividade proposta de modo a contemplar o conteúdo. As instruções e

estratégias utilizadas pela professora para que o aluno realizasse a atividade de alinhavo eram basicamente instruções verbais, bem como a utilização de modelo.

Os seguintes relatos de fala eram frequentemente usadas pela professora: “Lembre-se de olhar para a bolinha. O buraquinho tem que olhar para a pontinha senão ele não entra”.

Ao mesmo tempo em que essas instruções eram dadas, a professora também dava auxílio físico ao aluno pegando em sua mão e virando a primeira miçanga para que o orifício ficasse de frente com a linha de náilon.

A professora utilizou como estratégia, mostrar para o aluno o orifício da miçanga. Dessa forma, ela perguntava ao aluno:

Professora: “Olha para quem o buraco está olhando?”. Aluno: “Para mim”.

Professora: “Então para quem que esse buraco tem que olhar?”. Aluno: “Para a corda”.

A professora também chamou a atenção do aluno para que ele deixasse a linha de náilon mais curta, porque fica mais difícil de colocar a miçanga quando há muita linha solta. Percebe-se que a professora auxilia muito o aluno manualmente e verbalmente.

Quando o aluno terminava de colocar a miçanga na linha corretamente, a professora batia palma ou dizia em cada acerto “jóia”, “aee”, “que rápido” ou “está fácil hein”, para reforçar o bom desempenho do aluno, que em alguns momentos também batia palma e dizia “acertei”.

Na atividade de encaixe as instruções e estratégias utilizadas pela professora para que o aluno realizasse a atividade eram as seguintes: primeiro a professora mostrou como o aluno deveria retirar as peças de encaixe da placa de E.V.A. Ela falou e demonstrou com suas próprias mãos que o aluno deveria segurar a placa com uma mão e retirar a peça com a outra.

No momento de encaixar as peças, a professora pedia para o aluno prestar atenção e quando ela percebia que ele estava encaixando no lugar errado, fazia com que ele manipulasse a peça com os dedos, para sentir cada detalhe no formato.

É essencial oferecer estratégias adequadas para não retirar do aluno a possibilidade de que ele participe ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem (ROCHA 2012).

Categoria 5: Respostas do aluno (desempenho motor, interação verbal).

O aluno tem maior comprometimento nos membros inferiores. No entanto, durante a realização da atividade, percebe-se que o aluno tende a fletir as articulações dos dedos de sua mão esquerda. Isso foi visível, porque mesmo quando precisava utilizar a mão esquerda o aluno evitava ao máximo e quase todo o momento permaneceu com a mão esquerda fletida.

Percebe-se que na atividade de alinhavo, o aluno utilizou a mão esquerda para segurar as miçangas. Dessa forma, ele realizou movimentos digitais com o polegar e o indicador. Quando o aluno não estava com alguma miçanga sua mão esquerda permanecia fletida sobre a mesa, ou sobre sua perna.

Já na atividade de encaixe, o aluno evitou utilizar a mão esquerda. Dessa forma, quando foi necessário retirar as peças para parear depois com a placa menor, o aluno utilizou as duas mãos para conseguir realizar essa etapa da atividade, mas quando era necessário encaixar a peça novamente o aluno utilizava apenas a mão direita.

A professora chamou atenção do aluno em alguns momentos durante essa atividade para que ele abrisse a mão. Ela dizia ao aluno: “E essa mão dormindo, acorda ela, fala assim para ela: mão as férias já acabaram, hora de trabalhar”.

A interação verbal entre a professora e o aluno acontecia nos momentos em que a professora realizava a instrução, ou seja, a interação verbal utilizada no contexto social não ocorreu frequentemente, porque a professora realizava em todo momento a instrução verbal para o aluno sobre a atividade. Desta forma, o domínio do diálogo foi centrado nas instruções da professora.

Durante o desenvolvimento da atividade de encaixe, percebe-se maior interação verbal entre a professora e o aluno, porque o aluno começa a nomear as cores e as formas dos encaixes. O maior exemplo de diálogo entre ambos ocorreu devido ao fato da professora questionar o aluno sobre a cor da placa verde no segundo dia de filmagem. As falas, a seguir, mostram a forma como ocorreu esse diálogo.

Professora: “J, tire todas as placas da caixa”.

As placas eram coloridas, cada placa tinha uma cor e conforme o aluno foi retirando essas placas, ele dizia qual cor era a placa, sem mesmo que a professora perguntasse.

O aluno nomeou corretamente a cor amarela, azul e vermelho, na cor vede, ele entregou e não disse nada. A professora então perguntou: “que cor é essa?”.

O aluno ficou em silêncio, a professora disse: “Olha você disse que essa cor é a amarela, essa é a azul e essa na minha mão, qual cor é?”.

O aluno permaneceu em silêncio olhando para a placaverde.

Então a professora disse “Olha essa é a cor das plantas, das árvores, que cor é?”. O aluno disse: “a árvore”,

A professora disse: “Mas qual o nome da cor? É ver...”. Aluno: “vermelho”

A professora imediatamente pegou a placa vermelha e mostrou ao aluno, perguntando qual era a cor da placa. O aluno disse: “vermelho”.

A professora então pegou a placa verde e a vermelha , perguntou ao aluno se as placas eram iguais ele disse que não. Ela deixou a placa vermelha de lado, segurando na frente do aluno apenas a placa verde novamente e perguntou qual era aquela cor, dando introdução a fala da palavra verde “ver...”.

O aluno a imitou dizendo “ver...”, mas não completou a palavra verde até que ela completasse.

Depois que o aluno retirou as primeiras placas, ele começou a retirar as placas com as peças de encaixe e novamente foi nomeando as cores. Na vez da cor verde o aluno disse: “esse” e não verde, a professora riu e disse: “Que esse o que, é verde” e o aluno pronunciou verde.

Considerações finais

Percebe-se com a análise das observações, que atividades que envolvem coordenação motora fina são frequentes no atendimento do aluno. Nota-se que a professora oferece instruções e apoio constantemente, o que diminui um pouco a autonomia do aluno. O aluno apresentou bom comportamento durante os atendimentos, no entanto se cansou facilmente com as atividades.

Uma prática educacional inclusiva efetiva requer que os profissionais da educação tenham materiais, instrumentos e referencial teórico e prático, para que assim seja possível fornecer práticas pedagógicas que incluam o aluno com Paralisia Cerebral na escola (CAVALCANTE, 2000; MARQUES; OLIVEIRA; SANTOS, 1998).

Quando o profissional utiliza recursos e estratégias adequadas que contemple e respeite as diferenças do aluno é possível que o mesmo tenha acesso ao seu processo de ensino-aprendizagem (MENDES, LOURENÇO 2012).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

BRASIL. **Documento Orientador Programa de Implantação de Sal as de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17/11/2011. Dispõe sobre a Educação Especial,o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/OrganizaEscolar2012/OrganizaEscolar2012.pdf. Acesso em: 14 jul. 2013.

CAVALCANTE, R. S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p. 31-35, 2000.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal: ANPEd, 2011

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, N. A. S. Integração de paralisados cerebrais: um estudo. **Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 40, p. 16-23, 1998.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Recursos computadoriza dos de tecnologia assistiva para estudantes com paralisia cerebral em múltiplos contextos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 421-444, 2012.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. A educação Infantil é Infantil? In: PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil Respostas Educativas à Diversidade**. Porto Alegre: Artemed, p. 206, 2007. p 11-29.

ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para Educação Infantil**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e Estratégias da Tecnologia Assistiva a partir do Ensino Colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação.** 2013. 2010 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. B.; BLANCO, M. C. M. C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** Deficiência Física. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUZA, E. S; *et al.* Participação e necessidade de assistência na realização de tarefas escolares em crianças com paralisia cerebral. **Fisioter. Mov.** Curitiba, v. 24, n. 3, p. 409-417, 2011.

A educação sexual no currículo do estado de São Paulo de Ciências da natureza e suas tecnologias

Andreza Olivieri Lopes CARMIGNOLLI
Luci Regina MUZZETI

Introdução

O objetivo dessa pesquisa é identificar as práticas de trabalho de um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Ciências Físicas e Biológicas. Podemos entender como práticas de trabalho todas as atividades e materiais utilizados pelos professores, desde o planejamento de suas atividades até a maneira como são colocadas em prática durante a aula, bem como a forma como o professor conduz cada situação de aprendizagem.

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas nas escolas, elaborou o Currículo do Estado de São Paulo, tendo como finalidade subsidiar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, criando-se, assim, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2010, p. 7). O currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias tem a finalidade de aprimorar o desenvolvimento das capacidades necessárias para que os indivíduos compreendam as ações que ocorrem a sua volta e sejam capazes de modificar a sua realidade (BRASIL, 1997). Dessa maneira, as aulas de ciências devem ser um espaço privilegiado que contemple diferentes explicações sobre o mundo, sobre os fenômenos da natureza, sobre as transformações produzidas pelo homem e as mudanças ocorridas no desenvolvimento humano. Para isso, deve abordar as relações de gênero e as doenças sexualmente transmissíveis, com a finalidade de trabalhar a educação sexual no espaço escolar sem preconceitos.

Referencial teórico

A partir da análise do Currículo do Estado de São Paulo e dos materiais, caderno do professor e do aluno da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, observa-se a existência de poucas atividades que tratam a questão da sexualidade. As práticas dos professores são baseadas nos livros didáticos e no material do Programa São Paulo Faz Escola, com

abordagens superficiais em relação aos conteúdos e às estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas. Os cursos de formação de professores, ao não explorarem aspectos básicos sobre orientação sexual, corroboram, sobretudo por omissão, para a manutenção desse problema (LONGHINI, 2008).

Método

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido em uma escola pública de uma cidade do interior paulista, que atende a um público de aproximadamente quinhentos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores, explorando elementos para caracterização dos docentes (tempo de magistério e formação inicial e continuada). Tendo como objetivo analisar a prática pedagógica e relacioná-la com as diretrizes curriculares do Estado de São Paulo, questionamos os professores sobre a prática que utilizam para o ensino de Ciências Físicas e Biológicas.

Análise e discussão

O grupo era constituído por professores efetivos da escola, com mais de cinco anos de docência. Em relação à participação em cursos de formação continuada durante o processo de formação inicial, os professores apontaram que, na área específica de Ciências, a Secretaria Estadual de Educação oferece poucas oportunidades. Quanto à distribuição da temática da orientação sexual no currículo do estado de São Paulo, o Quadro 1 mostra os conteúdos e as habilidades por ano. Já o Quadro 2 traz a síntese dos relatos e alguns excertos das falas dos professores (em itálico), que constituem indícios da sua atuação em sala de aula.

Quadro 1 - Currículo de Ciências Físicas e Biológicas

Temas	Ano	Competências
Reprodução humana: corpos e órgãos	8	Confrontar interpretações diversas dadas ao fenômeno do surgimento da vida no planeta, comparando diferentes pontos de humana: vista, identificando os pressupostos de cada interpretação evista, identificando os pressupostos de cada interpretação analisando a validade dos argumentos utilizados.
Puberdade	8	Analisar e compreender as mudanças físicas, mocionais e hormonais relacionadas ao amadurecimento sexual de adolescentes.

Ciclo menstrual e gravidez	8	Entender as mudanças físicas, emocionais e hormonais relacionadas ao amadurecimento sexual dos seres humanos; ovulação, fertilização, gravidez e parto.
Doenças sexualmente transmissíveis: contágio e prevenção	8	Orientar sobre o uso de preservativos nas relações sexuais entre adolescentes, a fim de prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e a contaminação pelo HIV.
Modelos anatômicos	8	Reconhecer, nomear e identificar as partes do sistema reprodutor feminino e masculino, explicando as funções desses órgãos.
Hormônios sexuais e puberdade	9	Explicar as principais ocorrências hormonais da puberdade e o seu impacto no organismo humano.

Fonte: São Paulo (2008) – adaptado pelas autoras

Quadro 2 - Síntese do relato da prática pedagógica dos professores

Professor	Ano	Prática em Ciências
A	9	Apesar do currículo de Língua Portuguesa e Matemática contar com um número maior de aulas e ser priorizado por ser avaliado no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o conteúdo de Ciências é desenvolvido de maneira integrada ao ensino das competências leitoras e escritoras. Na concepção da professora, é importante o trabalho com atividades práticas presentes no contexto dos alunos, acreditando que, assim, os alunos entendem melhor a matéria.
B	6	O ensino de Ciências é feito concomitantemente com Língua Portuguesa. Existem bastantes indicações de leitura no material do Programa São Paulo Faz Escola que tratam sobre meio ambiente, alimentação saudável, etc. Mas nosso trabalho tem como foco a alfabetização.
C	6	No sexto ano o plano de ensino é elaborado pelos professores dessa área, tendo como referência as Diretrizes Curriculares de Ensino e as expectativas de aprendizagem. A avaliação sobre o conteúdo consiste em provas escritas, trabalhos e algumas atividades práticas.
D	8	O trabalho com o conteúdo de Ciências está dividido entre teoria e prática. A teoria encontra-se presente nos livros didáticos e também em alguns artigos, “Pesquisa revela comportamento dos jovens sobre sexo, drogas e prevenção das DST/AIDS” presentes no material do Programa São Paulo Faz Escola. Já as atividades práticas são realizadas em sala de aula para iniciar ou concluir um assunto.
E	7	O trabalho com o conteúdo de Ciências é feito com a utilização do livro didático, caderno do aluno e alguns vídeos antes de iniciar ou concluir um assunto. No Programa São Paulo Faz Escola, todas as atividades já estão planejadas e só cabe ao professor preparar como deverá ser desenvolvido cada conteúdo. Desta forma, a questão da sexualidade é tratada apenas nos temas transversais de Orientação Sexual.

Fonte: Dados da pesquisa

Uma breve análise sobre os resultados permite-nos perceber que o foco da ação dos professores são as atividades propostas no material do professor do Programa São Paulo Faz Escola. Mesmo quando trabalham de maneira interdisciplinar os conteúdos de Ciências, o foco recai nas competências leitoras e escritoras. A professora A indica que, no nono ano, o trabalho tem ênfase na preparação para avaliações externas. Em virtude dessas demandas, consideradas prioritárias, ensinar Ciências parece limitar-se apenas em duas aulas semanais e não representa um processo formativo de fundamental importância. Vê-se isso, por exemplo, quando a professora C indica que as atividades práticas são feitas raramente devido ao curto tempo de aula, ignorando as inúmeras possibilidades de atividades experimentais e investigativas que poderiam ocorrer em sala. A fala da professora E parece revelar interesse em trabalhar com a questão sexual, mas indica o quanto as atividades prescritas no material dominam o currículo, sem articulação com outras áreas.

Considerações finais

A partir de um olhar sobre os relatos dos professores dos anos finais a respeito de sua prática, percebemos a ênfase nas atividades voltadas para cada componente curricular específico de forma isolada. Quando se trabalha a questão sexual no espaço escolar, isso é feito de forma rápida ou a partir de textos presentes apenas nos materiais do Programa São Paulo Faz Escola, que tem o ensino de Ciências como foco, descartando-se as inúmeras possibilidades de trabalho com outras áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e até mesmo a utilização de diferentes materiais, como vídeos, *softwares* que poderiam enriquecer o trabalho com esse tema sem preconceitos e discriminações. Soma-se a isso o fato de os professores não realizarem cursos de formação na área de ensino de Ciências, com regularidade, pois os cursos de formação continuada priorizam o currículo de Língua Portuguesa e Matemática. Essa negligência com relação ao ensino de Ciências pode comprometer a formação de milhares de adolescentes (VIVEIRO; ZANCUL, 2012) em uma fase de descoberta e compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais***:* ciências naturais. 3. ed. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais***:* orientação sexual. 3. ed. Brasília, 2001.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 241-253, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias**. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o ensino fundamental (Ciclo II) e ensino médio: documento de apresentação**. São Paulo, 2008.

VIVEIRO, A. A.; ZANCUL, M. C. S. Ciências na formação de professores para o início da escolarização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 3, 2012, Niterói**. Anais...** Niterói: UFF, 2012.

Cinema na escola: a perspectiva de Bergala e a nova lei

José Euzébio de Oliveira Souza ARAGÃO
Fabiani Celena TRINDADE
Kelcilene Gisela PERSEGUEIRO
Karoline Gessiane PERSEGUEIRO

Introdução

Há muito tempo que o cinema flerta com a escola e vice-versa. No Brasil, esse flerte remonta o início do século XX, mais precisamente em 1927, com a criação da "*Commissão* de Cinema Educativo", no Rio de Janeiro. De lá para cá pouca coisa mudou, o cinema continua como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. Comumente ele tem sido um instrumento pedagógico, um auxiliar de ensino que facilita a ação do professor. Nesta comunicação pretende-se enfatizar outra perspectiva, que vá além da didatização e da ilustração, o cinema como arte e experiência capaz de construir valores, produzir saberes, remexer sentimentos e provocar olhares que podem ressignificar os sentidos que damos às coisas, para nós mesmos e para a sociedade. No desenrolar de antigas discussões sobre o potencial do cinema na escola, eis que surge em 2014 uma lei que obriga as escolas de educação básica a exibirem duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar. Neste trabalho discutiremos o cinema como arte e a nova lei, a partir de pesquisa bibliográfica, esperando contribuir para que a sétima arte ocupe um lugar na escola e que seja o lugar da formação estética e da alteridade.

Para discutir sobre a Lei 13.006/14, trazemos as contribuições de Fresquet e Migliorin (2015), que destacam potências e fragilidades na obrigatoriedade imposta pela referida lei. Pra discutir sobre o cinema como possibilidade de formação estética e da alteridade, buscamos subsídios em Bergala (2008) e em Duarte (2002). A nova lei, com certeza não mudará os rumos da relação cinema & educação no Brasil. Será preciso muito mais que uma lei para que os filmes adentrem nas escolas rompendo com antigos vícios. Para isso, como apregoa Duarte (2002), é preciso que se crie uma Pedagogia do Cinema. Nesse sentido é importante estimular uma atmosfera cultural em que pessoas não só vejam filmes, mas que "criem uma certa disposição, valorizada socialmente, para

analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica (DUARTE, 2002, p. 14)".

> Nesse contexto, ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes, etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais (DUARTE, 2002, p. 1).

É nessa lógica que se desenvolve a presente comunicação. Como valorizar o cinema e como leva-lo às escolas, considerando que a empreitada já se iniciou há cerca de 100 anos, mas que continuamos esbarrando em práticas puramente instrumentais, que são válidas, mas incapazes de extrair toda a potência do cinema para a educação.

Um pouco sobre o Cinema

Foi no final do século XIX, em 1895 que os irmãos Louis e Auguste Lumière criaram o cinema, sem saber que o objeto de sua invenção possibilitaria uma revolução no mundo da arte e da cultura. Com o passar do tempo e a evolução das tecnologias e do cinema, este passou a ser visto como um registro das mudanças que ocorriam na sociedade. Em meados de 1904 por iniciativa dos irmãos Lafitte surge um novo conceito de cinema. O "Cinema de Arte" que veio com a intenção de levar as classes intelectuais ao cinema, pois classificavam o cinema como uma diversão para os párias.

> Além do mais, no início do século XX, o que é o cinematógrafo para os espíritos superiores, para as pessoas cultivadas? "Uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho". O cardeal, o deputado, o general, o notário, o professor, o magistrado compartilha desse julgamento de George Duhamel. Eles não frequentam esse "espetáculo de párias" (FERRO, 1992, p. 83).

Os Lafitte buscaram com este "Cinema de Arte" produzir adaptações de grandes romances da literatura francesa e mundial, como Victor Hugo, Charles Baudelaire, Émile Zola, Gustave Flaubert, Voltaire, Honoré de Balzac e Molière com o intuito de levar os intelectuais para as salas de projeções, o que aos poucos logrou sucesso.

Sempre demonstrando um enorme poder de convencimento, de transmissão de mensagens e conteúdos o cinema continuou em sua trajetória crescente de desenvolvimento.

Por volta dos anos 70 o cinema já se consolidara como arte e influenciava decisivamente no cotidiano das pessoas que a cada vez mais se apercebiam de como o cinema demonstrava o cotidiano e a disseminação das ideias que corriam pelo mundo. Um material, como esse, que conquista cada vez mais espaço não deixaria de interessar aos pesquisadores e intelectuais, tais os poderes de atração que os filmes exercem em suas plateias. "É claro que, em 1970, as "elites" e as "pessoas cultivadas" vão ao cinema; o historiador também, mas inconscientemente, ele faz isso como todos, somente como um espectador [...]" (FERRO, 1992, p. 84)

No Brasil não foi muito diverso do ocorrido na Europa. O cinematógrafo aporta no Rio de Janeiro em 1896 trazido por Afonso Segretto, utilizando o método dos irmãos Lumière. Um ano depois em 1897 Paschoal Segreto e José Roberto Cunha Salles inauguram "O Salão de Novidades Paris" [8] em uma sala permanente na Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro.

Já no início do século XX os brasileiros demonstravam ser o cinema um mercado de entretenimento em franco desenvolvimento, com crescentes plateias e produção de centenas de pequenos filmes culminando no surgimento do primeiro cinema que foi inaugurado em 1909, o Cine Soberano[9].

E assim o cinema foi se desenvolvendo e se ampliando ao longo do tempo graças ao apreço que os brasileiros desenvolveram por este tipo de lazer e diversão.

Com a queda do regime ditatorial em 1985, o fim da Embrafilme em 1990, a extinção de empresas estatais e a abertura do mercado ao mundo ocorre uma invasão descontrolada de filmes estrangeiros, em sua maioria norte- americanos, os quais nem sempre são de boa qualidade para serem ministrados em sala de aula, os filmes nacionais entram em colapso e pouquíssimos longas metragens nacionais são produzidos nos anos que se seguem.

Após a derrocada do início dos anos 90 e com a criação de novas leis de incentivo a cultura (Lei nº 8.313, de 23 de Dezembro de 1991) e o surgimento de instâncias governamentais de apoio ao cinema, começa o renascimento do cinema no Brasil conhecido como a "retomada do cinema brasileiro".

[8]Onde hoje se localiza o teatro Glauber Rocha.
[9]Atualmente é chamado de Cine Íris, no Rio de Janeiro.

A partir então dos anos 2000, o cinema nacional é marcado por uma diversidade de temas das comédias românticas aos dramas densos em busca de cativar aos diversos públicos que frequentam suas salas, pois os filmes são uma indústria rentável e o cinema nacional vai à busca de grandes bilheterias e altos lucros.

> Em Janeiro de 2009 o Cinema Brasileiro tem um de seus momentos históricos: Uma continuação de sucesso com Se Eu Fosse Você 2 de direção de Daniel Filho com Tony Ramos e Glória Pires nos papéis dos protagonistas que ultrapassa 1 milhão de espectadores com menos de uma semana. Outro momento histórico foi O filme "Chico Xavier" (2010) que foi visto por 3 milhões de espectadores desde a sua estreia em abril. Dirigida por Daniel Filho, a cinebiografia sobre o médium mineiro faturou R$ 27 milhões nas bilheterias e se mantém como terceiro colocado nos filmes de maior arrecadação deste ano no Brasil. (MASCARENHAS, 2010, p. 07)

Com políticas de incentivo e empresas patrocinadoras, o cinema nacional está produzindo muitos filmes que atraem grande número de espectadores, com filmes de boa qualidade. Este cenário presente nos mostra que os trabalhos cinematográficos estão se desenvolvendo mais a cada dia, demarcando assim o avanço pelo qual a indústria cinematográfica brasileira está passando no momento histórico atual.

Culminando com este avanço por parte do cinema nacional e sua importância dentro da escola entra em vigor a Lei nº 13.006/2014, que acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394/1996, "que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica".

É necessária ainda muita evolução para que o cinema seja classificado como uma arte e uma forma de reflexão a ser utilizada em sala de aula, mas a cada dia está maravilhosa fonte de ensino toma forma e força dentro das instituições escolares.

Cinema e Educação: antigos vícios e a nova lei

As primeiras propostas de utilização do cinema como sintoma e recurso da educação moderna datam de 1927, com a criação da Commissão de Cinema Educativo, subordinada à Sub-Diretoria Technica de Instrução Pública, do Rio de Janeiro. Em São Paulo, em 1931, uma Comissão Especial para "organizar, dentro das circunstâncias e possibilidades financeiras do momento, o plano inicial básico. A Comissão organizou a "Semana do Cinema Educativo" para divulgá-lo entre os professores e o público em geral e demonstrar os recursos que oferecia ao ensino. Um aspecto interessante à época,

foi a formulação do plano da Comissão. Ela propunha dois tipos de sessões cinematográficas a serem implantadas nas escolas, servindo a dois objetivos distintos e utilizando gêneros diferentes de filmes: sessões recreativas e sessões educativas. Nas primeiras as escolas poderiam cobrar ingressos dos espectadores, até para dar conta das dificuldades financeiras (aquisição de aparelhos e películas, etc.). Os filmes para recreação seriam alugados e os educativos seriam adquiridos pela Comissão, com verbas do fundo e integrados a uma Filmoteca Central. Mais tarde, na década de 1980 foi encontrado um número expressivo de projetores 16mm "arquivados" nos patrimônios das instituições, atestando o malogro de incontáveis projetos de disseminação do uso desses recursos no ensino oficial (FRANCO, 2004).

No ano de 2014 fomos brindados com a Lei 13.006/14, que obriga que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. Segundo Fresquet; Migliorin (2015), existem potências e fragilidades na obrigatoriedade de filmes brasileiros nas escolas. Uma das potências seria a possibilidade do cinema brasileiro alcançar todos e todas, mas isso não está garantido uma vez que há escassos filmes brasileiros que oferecem tecnologias como *closed caption* ou audiodescrição, que poderiam atingir cidadãos surdos ou de baixa audição e cegos ou de baixa visão. Outra questão diz respeito à estrutura das escolas para exibir filmes com qualidade de imagem e som, com conforto e temperatura controladas.

Nossas escolas não estão preparadas para isso. Por outro lado, "projetar filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo, particularmente se introduzirmos o cinema a partir da pedagogia da criação (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 14)". Essas e outras questões como, por exemplo, como a escola acessará as obras, quem escolherá os filmes, qual será o engajamento dos professores e da comunidade escolar, quem custeará as ações e, principalmente o que se espera dessa relação do cinema com a educação, são aspectos ainda indefinidos e questionados por Fresquet e Migliorin.

Duarte (2002) discute que a escola precisa mudar para incluir o cinema definitivamente entre seus instrumentos e instâncias de trabalho, para que não venha a utilizá-lo como mais um recurso didático ou como simples veículo de transmissão de conteúdos curriculares. Utilizar o cinema apenas como meio pode comprometer, ao invés de estimular, o interesse dos estudantes pelos filmes como expressão de ideias e sentimentos humanos.

Cinema na escola como arte: a perspectiva de Alain Bergala

Uma das qualidades do ensino da arte na escola é a formação estética e o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade por meio do conhecimento, da produção e do "prazer" que a arte representa. Entretanto, a arte nunca foi vista como uma "disciplina" a ser entendida como fonte de conhecimento.

A responsabilidade atribuída à arte na educação escolar é compreender que "... O ensino da arte é fator contribuinte na formação do cidadão sensível e responsável, e que se reafirme também a necessidade do vivenciar (fazer) para alcançar esse aprendizado." (STRAZZACAPPA, 2008, p. 88)

A linguagem que a arte adquire na educação tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, cultural e sensível dos jovens.

> A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais "nobres". Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26)

Reconhecido como arte, o cinema absorve os mesmos preconceitos eleitos a todas as matérias ligadas a arte. É visto com desconfiança pelos professores e operadores da educação que mantém um pensamento pragmático em relação à utilização do mesmo em sala de aula, mais por desconhecimento e comodismo de como utilizá-lo do que por falta de iniciativa.

> [...] a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais valia artística. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema. (BERGALA, 2008, p. 47).

Um dos grandes responsáveis pela utilização do cinema como uma arte educativa e pela modificação deste pensamento sobre o cinema em sala de aula na França e dessa forma disseminador deste pensamento para o mundo foi o professor e diretor de cinema Alain Bergala.

> A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Esse tipo de atitude é,

> inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais-valia artística. (BERGALA, 2008, p. 47)

Bergala possui uma visão futurista e bem fundamentada da capacidade formadora e refletiva do cinema, para além do entretenimento.

> Ressalto a absoluta relevância da proposta de que esses filmes sejam experimentados como vivência cultural escolar e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos.
> O que o autor propõe é uma forma de inserção do cinema na escola que redimensiona os dois campos – o cinema e a escola –, atribuindo-lhes uma importância formadora para além das pragmáticas das disciplinas escolares racionalmente organizadas nas várias seções de conhecimento, e para além da mera função de entretenimento com que a escola sempre tratou o cinema. (FRANCO, 2010, p. 09-10)

Ele defende a utilização de filmes consagrados como arte de grande magnitude em sala de aula como uma forma de desenvolvimento da estética, da sensibilidade, da reflexão e da alteridade, modificando o pensamento arraigado de que o cinema deva ser utilizado apenas nas aulas de história como um exemplificador, pois o cinema constrói um pensamento próprio em cada um e com isso altera sentimentos, comportamentos e valores.

> Especialista francês defende a presença da sétima arte nas escolas não só para explorar técnicas de produção e conteúdos curriculares. Para ele, os filmes são úteis para discutir questões universais, como a amizade. Provocativo, Alain Bergala defende que as obras cinematográficas merecem um espaço na Educação tão importante quanto os livros. (VICHESSI, 2012, p. 01)

Ele deixa claro que para as crianças a importância de vivenciar o cinema está diretamente ligada a vivenciar novos sentimentos e também desvendar a vida. Em entrevista Bergala afirma:

> Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida. Quando jovens, já temos certa bagagem e nos apropriamos do que vimos na tela, de outro modo, e não como um anúncio de sentimentos e emoções. Quando pequenos, temos experiências e vivências sobre a família, a casa, a escola. O restante, como o mundo, o amor e a violência, pode ser aprendido com diversos vieses por meio dos filmes. Muito do que se vê nas telas é uma prefiguração da vida dos adultos e ajuda a criar suposições sobre o futuro. (VICHESSI, 2012, p. 02)

Bergala acredita na multiplicidade e variedade dos filmes que chegam as crianças para que estas tenham acesso a maior parte de conhecimento possível e culturas diversas, quanto melhor a produção, não importando sua origem, melhor será para os questionamentos, reflexões e diálogos das crianças e mais poderoso para os trabalhados em sala de aula.

> A coleção *L'Éden Cinéma* é eclética, com obras do inglês Charles Chaplin (1889-1977), do iraniano Abbas Kiarostami e de origem africanas. Quais os critérios para reuni-las?
> BERGALA O primeiro foi a diversidade, ter mais que produções francesas. A seleção deveria contemplar o cinema mundial para que os alunos conhecessem o panorama. O ministro Lang chegou a pensar que a coletânea poderia ter somente filmes europeus. Mas não fazia sentido. Seria como ensinar literatura apresentando aos estudantes só os autores europeus. O segundo foi escolher títulos indiscutíveis do ponto de vista artístico. Essa responsabilidade ficou inteiramente na minha mão e me rendeu algumas inimizades no ministério: para garantir a qualidade, o projeto custou muito dinheiro, pois não se tratava de quaisquer filmes. (VICHESSI, 2012, p. 03)

De fato Bergala acredita e trabalha em prol do cinema dentro da escola como uma forma inovadora de ensino. Cabe então às instituições escolares permitir a entrada do cinema para dentro de seus muros e ser então mediadora deste conhecimento artístico com as crianças o que lhes permitiria uma construção inovadora, prazerosa, cidadã e transformadora.

> [...] o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme. E iniciar as crianças a uma leitura criativa, não apenas analítica e crítica. (BERGALA, 2008, p. 65).

Considerações finais

O uso do cinema nas escolas não é uma proposta recente na educação brasileira. As primeiras propostas de inclusão do filme como recurso nas escolas no Brasil remontam a década de 20 do século passado. Portanto, há quase cem anos discute-se no Brasil o potencial desse recurso, que se associou, inicialmente, à ideia de modernidade.

Ainda hoje o cinema, ao lado de outros recursos produz desafios aos educadores, aos profissionais da educação e aos formuladores de políticas públicas para a educação. Diversos estados brasileiros, por meio de suas secretarias de educação criam programas que visam aproximar o alunado com o audiovisual. Na prática e por falta de uma

política de formação de quadros para essa finalidade continua-se a utilizar o filme, hegemonicamente, com um recurso.

> Os filmes têm sido usados por professores como material didático em aulas de história e literatura, psicologia e sociologia, e outras, mas sempre como um recurso para "passar uma mensagem" ou ilustrar uma aula: um momento histórico, um romance filmado, um estudo de comportamento, a biografia de um cientista etc. (MORAES, 2004, p. 57-58).

Com o passar do tempo e apesar de uma rica bibliografia sobre o uso do cinema nas escolas, ainda passos e contrapassos que insistem em sua instrumentalidade. Mesmo com a nova lei, muitos aspectos ainda se encontram indefinidos. A promulgação de nenhuma lei garante sua eficácia. Necessita-se, no caso específico, de apoio político e de políticas públicas para a formação de professores para a linguagem do cinema e investimentos para estruturar a escola receber o cinema com o devido respeito, tendo em vista seu potencial para a formação estética e cultural. Apoiamos a proposta de Bergala, do cinema como arte em sala de aula, como uma forma de desenvolvimento da estética, da sensibilidade, da reflexão e da alteridade, pois o cinema constrói um pensamento próprio em cada um e com isso altera sentimentos, comportamentos e valores.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **A hipótese-cinema:** Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília- DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Arte. Livro 07. Básica: Brasília - DF, 1998.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRO, M. O filme, uma contra análise da sociedade? In: **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 79-115.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. da G. J. (org.) **A cultura da mídia na escolar:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

FRANCO, M. Hipótese- cinema: Múltiplos Olhares. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro- RJ, v. 5, n. 9, 2010, p. 08- 23. Disponível em: http://revistas. ufrj.br/ index. php/rce/article/view/1597. Acesso em: 23 ago. 2015.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.) **Cinema e educação: a Lei 13.006.** Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

MASCARENHAS. L. **A Chegada do Cinema no Brasil**. Volta Redonda-RJ. 29 de maio 2010. Disponível em: http://ocinemabrasil. blogspot.com.br. Acesso em: 31 jul. 2015.

MORAES, A. C. A escola vista no cinema: uma proposta de pesquisa. In: SETTON, M. da G. J. (org.) **A cultura da mídia na escolar:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

STRAZZACAPPA, M. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, C. e MOREIRA, J. (org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana.** Campinas- SP: Papirus, 2008, p. 77-94.

VICHESSI, B. Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida. **Nova Escola [online].** Ouro Preto- MG, edição n. 255, 2012. Disponível em: http://revistaescola. abril.com.br/fundamental-1/entrevista-alain-bergala-cinema-franca-filmes-704656.Shtml? page =0. Acesso em: 23 ago. 2013.

Educação Ambiental: Jardins da Esperança na prática Educativa no IFMA São Luís – Maracanã.

Vilma Antonia Santos ALMEIDA
Iracy de Sousa SANTOS
Jandira Pereira SOUZA
João Batista ALMEIDA

Introdução

As discussões sobre a educação ambiental e uma sociedade sustentável ampliaram-se progressivamente a partir de 1980. Ao discutir meio ambiente, educação ambiental e uma sociedade sustentável, percebe-se que o debate mostra que o aumento significativo da população da população mundial teve, entre suas consequências a degradação dos recursos naturais de maneira exacerbada, muitas vezes em decorrência da má exploração e do consumo excessivo desses recursos, cada vez mais reforçado pelo modo de produção capitalista.

Com a degradação acelerada dos recursos naturais, tornou-se necessária a busca de novos meios e de novas políticas para proporcionar a conservação desses recursos e controle do crescimento da população, além de investir numa mudança radical ligada ao consumo e a procriação. Pensando na preservação ambiental e numa sociedade sustentável, a ONU (Organização das Nações Unidas) realizou em 1972, em Estocolmo, Suécia, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, no intuito de colocar o problema ambiental em nível planetário. O grande tema discutido nessa conferência foi a poluição ocasionada principalmente pelas industrias “A Educação Ambiental surge a partir de uma resolução importante desta conferência, a qual relata que se deve educar o cidadão para a solução de problemas ambientais” (REIGOTA,1994, p. 25).

RIBEIRO (2009, p. 14) complementa, sobre o surgimento da Educação Ambiental, com o seguinte comentário:

> A Educação Ambiental surge na segunda metade do século XX como processo favorável capaz de responder a essa problemática, desenvolvendo percepções, valores, hábitos com vistas a engendrar um outro imaginário cultural e alcançar novas normas dede convivência mais justas e solidárias ou melhor, ecológicas e éticas.

Apoiando-se em Reigota (1994, p. 12) e Brugger (1999, p. 33) de acordo com, é importante citar duas notórias correntes da Educação Ambiental (E.A.) no mundo:

> A primeira intitulada de conservadora preza em suas atividades educacionais. O adestramento ambiental se move pela reprodução da ideologia dominante da sociedade industrial. Já a segunda consiste em uma educação ambiental emancipatória, que preza o conteúdo político, ético das questões ambientais, mediante uma efetiva formação, transformação e emancipação dos indivíduos.

Segundo Brugger (1999, p. 23)

> Esta é uma educação que reinterpreta o conteúdo e / ou conhecimento produzido historicamente pela ciência moderna e que altera essa estrutura curricular fragmentadora, através da inter e transdisciplinaridade, viabilizando uma visão complexa e não reducionista dos fenômenos da realidade. E mais, é uma corrente que incentiva ações pedagógicas com bases nas vivências e experiências dos educandos.

Para tornar possível a aplicabilidade da E.A. (Educação Ambiental) numa corrente emancipatória no contexto escolar é preciso trabalhar as práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar: “Onde está contemplaria as inter-relações do meio natural com o social enfatizando, assim a sustentabilidade sócio ambiental” (JACOB, 2005, p. 243).

REIGOTA (1994, p. 41), considera que: “O ambiente escolar é um dos locais privilegiados para a realização da E.A. desde que dê oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e a participação de todos.

Complementado esse pensamento, recorre-se a CARBONELL (2002. p. 18), quando afirma que: “A escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores e alternativos”.

Assim a E. A., segundo Jacobi:

> Assume cada vez mais uma função transformadora na qual a corresponsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para a promoção de um desenvolvimento sustentável. Nesse sentido o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza. (JACOBI, 2003, p. 193)

Partindo desses pressupostos, o tema desse artigo delimitou-se em um estudo de Educação Ambiental: Jardins da Esperança na prática educativa do IFMA, São Luís – Maracanã. A Vila Esperança é a comunidade que o IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; Campus São Luís – Maracanã) está inserido. No seu entorno, observou-se em muitas residências as áreas com plantas ornamentais e espaços nas ruas com planta arbóreas, como também espaços que poderiam ser aproveitados com plantios de plantas ornamentais e arbóreas. Foi realizado um levantamento desses espaços e residências que o grupo de pesquisadores atuariam com os alunos. Foram selecionadas 8 famílias para que se cadastrasse as plantas, melhorasse os seus jardins com técnicas agrícolas corretas, ministrasse palestras, sensibilizasse as famílias para que a participação fosse de fato efetiva, além da troca de materiais genéticos que os pesquisadores doaram aos sujeitos e receberam também dos referidos, aquilo que não tivesse no IFMA.

Descrição do trabalho desenvolvido

As plantas desempenham um papel dinâmico na formação de nossa história. A vida na Terra só se tornou possível pela própria vida das plantas, pela forma como absorvem dióxido de Carbono (CO_2) e exalam oxigênio (O_2).

As plantas sempre nos forneceram combustível, alimento, abrigo e remédios. Sempre controlaram a taxa de erosão da Terra e regularam a quantidade de dióxido de Carbono e Oxigênio no ar que respiramos. Proporcionaram os combustíveis fósseis que estamos consumindo de maneira tão excessiva e nos inspiraram a fundar jardins, preservar os parques, cultivas as mais variadas espécies.

Este é um bom momento para constatar como as plantas influenciaram a história de nossa vida na Terra e como continuam desempenhando um papel fundamental.

Os sujeitos da pesquisa encontram-se desvinculados e distanciados dos ambientes naturais, desconhecendo muitas vezes até seus mais simples processos e não

percebem que cada uma de suas ações corresponde a um efeito ambiental. Eles não se sentem parte integrante do meio natural.

Nessa direção a E.A. Apresenta fragilidades nas propostas pedagógicas implementadas, a dinâmica do processo de conscientização não apresenta um resultado satisfatório que se reflita na vida das pessoas. As áreas naturais são locais ideais para a implantação de programas educativos, mas é preciso construir atividades de informação ambiental que religuem o homem com o seu ambiente.

O desafio para o IFMA, com o seu papel na conservação da biodiversidade é trabalhar estas lacunas que geram a complexidade da E.A. O processo envolve vários atores sociais inseridos em metodologias diversificadas.

A pesquisa é necessária porque atende aos interesses dos moradores da comunidade Vila Esperança com referência aos cuidados e manutenção de jardins domésticos já existentes, pode promover o resgate de espécies que são consideradas raras existentes e até mesmo em extinção na comunidade, assim como realizar orientação e acompanhamento das atividades de manejo de jardins técnica e cientificamente (como exemplo identificação das espécies, propagação etc...)

A prática educativa foi realizada por existir uma demanda de moradores da comunidade da vila esperança que constantemente procuravam o Instituto (IFMA –São Luis – Maracanã) para obterem informações sobre plantas ornamentais. Começamos a formar grupos pequenos para estudarmos as práticas que viessem colaborar de forma mais efetivas com os anseios dos referidos.

As indagações dos sujeitos a respeito da temática foram respondidas ao longo do processo como também promoveu maior integração entre as pessoas, principalmente no plantio de arbóreas nos espaços vazios, que é feito em forma de mutirão.

A metodologia é qualitativa, os sujeitos escolhidos foram 8 famílias que possuem áreas de jardins maiores, com maior diversidade de plantas, enfatizando que estes foram os principais critérios para a escolha dos sujeitos. Foram visitados pelos pesquisadores, feito diagnóstico socioambiental, definidas as práticas educativas utilizadas. As visitas eram semanais (2 vezes).

Para jardins particulares e 20 beneficiadas pelo plantio das arbóreas que formou uma avenida. Os instrumentos foram: entrevistas, registros fotográficos, relatos orais entre outros.

As fotos a seguir registraram alguns momentos vivenciados pela prática educativa dos Jardins da Esperança:

Foto 1 - Bolsista executando implantação de gramado



Fonte: Acervo do Projeto

Foto 2 - Moradores, estudantes e técnico executando irrigação e transplantio de plantas ornamentais



Fonte: Acervo da pesquisa

Foto 3 - Pesquisadora em encontro com as famílias do projeto



Fonte: Acervo da pesquisa

Resultados

Interação do IFMA/São Luis – Maracanã com as famílias da Vila Esperança.

Confiabilidade na equipe da pesquisa.

Aumento da demanda de famílias desejando ser beneficiado com as 8 famílias.

Introdução de novas espécies de plantas arbóreas (IPÊ - *Handroanthus albus*), ornamentais (Bananeira ornamental - *Helicônea rostrata*), medicinais (Hortelã - *Mentha x villosa*).

Troca de materiais genéticos.

Produção de mudas no IFMA, São Luis – Maracanã, com a presença das famílias que aprenderam a multiplicar as plantas e ficaram motivadas a fazer sempre essa atividade.

Implantação de gramados e bordaduras realizadas tecnicamente.

Convencimento dos sujeitos a eliminarem as plantas doentes.

Realização de tratos culturais como: podas, capinas, condução e embelezamento de plantas.

Mudança de atitudes dos sujeitos procurando os vizinhos para acompanhar os pesquisadores e solicitando a pesquisa em suas residências.

Considerações finais

Foi possível aplicar o conhecimento científico sobre os estudos dos jardins das pessoas mais carentes, menos favorecidas, promovendo assim uma maior inclusão social.

Desenvolver um trabalho dessa natureza é muito importante para a comunidade e uma ótima oportunidade de aprendizado como um grande desafio para o IFMA São Luís – Maracanã experienciar este tipo de parceria contribuindo com seu papel social.

Consideramos que as atividades foram possíveis por conta da metodologia de trabalho que privilegia o diálogo, que considera os conhecimentos populares e os elementos do dia a dia como a melhor estratégia de trabalhos comunitários. O diálogo permite que os participantes se sintam inseridos no processo, e consequentemente, sintam-se responsáveis pelas modificações necessárias.

A educação continua a desempenhar um papel inegável no processo de transformação do homem, e descobre em seus caminhos a educação ambiental como

valioso meio para alcançar a promoção social. Esta educação devidamente contextualizada, perspectiva por ações reflexivas e críticas, inserindo os cidadãos com as questões ambientais de modo que eles possam contribuir para uma sociedade sustentável, melhorando assim a qualidade de vida. Registramos aqui a cortesia, o respeito, a seriedade, a generosidade com que fomos recebidos por todas as famílias da comunidade Vila Esperança que participaram da nossa pesquisa concedendo entrevistas, disponibilizando as áreas para jardins, sugerindo tarefas etc.

Agradecemos aos nossos alunos que muito colaboraram com esta pesquisa, com interesse pelo conhecimento, trocando experiências com as famílias como também vivenciando uma situação real que futuramente contribuirá para suas formações técnicas, científicas e sociais.

Conclui-se que há muito trabalho a fazer, mas os resultados alcançados são evidências de que a educação ambiental nas comunidades populares exige o compromisso de todas as pessoas envolvidas e de continuidade das ações.

REFERÊNCIAS

BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 2. ed. Revista e ampliada. Letras contemporâneas, 1999.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JACOBI, P. R.; MONTEIRO, F. Redes Sociais. In: **Encontros e caminhos:** formação de educadores ambientais e coletivos educadores. v. 2, p. 314-322. Brasília, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

RIBEIRO, I. C. **Educação Ambiental no Ambiente Empresarial, um caminho para a responsabilidade social.** Petrópolis: Vozes, 2007.

Proficiência em matemática nas escolas públicas estaduais de Araraquara e região: uma análise baseada no SARESP

Camila Fernanda BASSETTO
Tarsila GONÇALVES

Introdução

A avaliação das capacidades cognitivas está presente em diversas etapas da vida do indivíduo durante o processo educacional, com o intuito de promover melhorias na qualidade do ensino. Intensificada no início da década de 90, a avaliação dos sistemas educacionais tornou-se um ponto relevante nas propostas de políticas públicas ligadas à educação. Está relacionada com a necessidade de um melhor gerenciamento dos recursos disponíveis, direcionando, de forma adequada, os investimentos na escola pública, com a necessidade de diagnosticar o ensino público objetivando melhorias. É perceptível o avanço obtido na área educacional, considerando os recursos metodológicos disponíveis e os atuais critérios de avaliação, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os sistemas de avaliação revelam um quadro crítico para a educação formal em relação ao desempenho e rendimento escolar do aluno. Para obter melhorias na qualidade do ensino e alcançar um sistema educacional eficaz, onde o aluno aprenda, seja aprovado e conclua a educação básica dotado de competências, é necessário que os responsáveis envolvidos nos processos de avaliação educacional entendam e interpretem os resultados dessas avaliações.

Buscando contribuir com questões referentes à compreensão dos sistemas de avaliação educacionais, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma análise do desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais de Araraquara e região no que se refere à proficiência em matemática, avaliada por meio do SARESP, utilizando dados de 2008 a 2012.

Este artigo apresenta-se em seções, incluindo esta introdução. Na seção 2 apresentam-se as principais características do SARESP. Na seção 3, os resultados do SARESP de 2008 a 2012 são analisados e na seção 4 é apresentada a conclusão deste estudo.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP

O SARESP surge com a finalidade de atender melhor as avaliações que, até então, são de caráter pontual. Passou a vigorar em 1996 e, atualmente, é aplicado no final de cada ciclo, isto é, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Utiliza-se dois instrumentos de avaliação, o primeiro é correspondente à aplicação de provas em dois dias, para analisar o desempenho dos alunos em questões envolvendo leitura/escrita e matemática. O segundo instrumento é o questionário aplicado aos alunos, por meio do qual são extraídas informações sobre características pessoais, contexto socioeconômico, entre outras.

Questões dessa natureza devem ser consideradas, uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação, como apontam os estudos de Soares e Mendonça (2003), Barbosa e Fernandes (2001), Jesus e Laros (2004) e Soares e Collares (2006). Nos resultados encontrados por Soares e Mendonça (2003), por exemplo, a variável que mede a frequência do aluno a cultos religiosos exerceu efeito positivo sobre o desempenho escolar. Jesus e Laros (2004) destacam a repetência, a evasão e o atraso escolar ao considerar a trajetória do aluno. De acordo com Laros et al. (2010), o desempenho escolar sofre, também, influência de fatores relacionados com elementos e traços que o aluno traz consigo e com o que a escola lhe oferece em termos de ensino, instalações e ambiente. Para Soares e Collares (2006), os melhores rendimentos na escola são apresentados por alunos com níveis socioeconômicos mais altos.

O resultado do desempenho dos alunos descreve aquilo que os mesmos são capazes de fazer em relação às habilidades e competências avaliadas, conforme a Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do SARESP, estruturada no Quadro 1.

Na Matriz de Referência para Avaliação, as competências[10] são reunidas nos grupos GI, GII e GIII. O GI é formado pelas "competências para observar", incluindo as habilidades reconhecer, localizar, descrever, constatar e representar. No GII estão as "competências para realizar", tais como classificar, ordenar, conservar, compor e decompor, fazer antecipações, calcular por estimativa, medir e interpretar. As "competências para compreender" fazem parte do GIII, cujas habilidades são analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar causas e efeitos, apresentar conclusões, levantar suposições, fazer prognósticos e generalizações e justificar acontecimentos.

[10]As competências cognitivas caracterizam o conjunto de ações e operações mentais utilizado pelo aluno para estabelecer relações com e entre objetos e pessoas.

Quadro 1 - Matriz de Referência para Avaliação de Matemática

MATEMÁTICA ↓ / ALUNO →	**GI Competências para observar– esquemas representativos**	**GII Competências para realizar–esquemas procedimentais**	**GIII Competências para compreender– raciocínio hipotético-dedutivo.**
Desenvolver o raciocínio quantitativo e o pensamento funcional, isto é, o pensamento em termos de relações e a variedade de suas representações, incluindo as simbólicas, as algébricas, as gráficas, as tabulares e as geométricas. Aplicar expressões analíticas para modelar e resolver problemas. **(Números, operações, funções).**	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Compreender as propriedades dos objetos e a sua posição relativa e desenvolver o raciocínio espacial por meio de construções e de formas. **(Espaço e Forma).**	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. Compreender e fazer uso das medidas, ou sistemas convencionais, para o cálculo de perímetros, áreas, volumes e relações entre as diferentes unidades de medida. **(Grandezas e medidas).**	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Ler, construir e interpretar informações de variáveis expressas em gráficos e tabelas. Fazer uso das ferramentas estatísticas para descrever e analisar dados, realizar inferências e fazer predições. Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar os conceitos e algoritmos adequados para medidas e cálculos de probabilidades. **(Tratamento da informação).**	Habilidades	Habilidades	Habilidades

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP (2011) – adaptado pelas autoras

A partir das expectativas de aprendizagem quanto ao conteúdo, competências e habilidades, estabelecidas para cada ano/série da disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, os pontos da escala do SARESP são agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. O Quadro 2 contém informações referentes aos níveis de proficiência, intervalos de pontuação, classificação e descrição utilizados pelo SARESP. Vale ressaltar que o padrão de desempenho esperado pelo SARESP é o nível Adequado, o qual inclui os alunos que construíram as habilidades de identificar, calcular e resolver problemas.

Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência em matemática do SARESP

Níveis de Proficiência	**Intervalos de Pontuação**	**Classificação**	**Descrição**
Abaixo do básico	Menor que 275	Insuficiente	Os alunos demonstram **domínio insuficiente** dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.
Básico	Igual ou acima de 275 e abaixo de 350	Suficiente	Os alunos demonstram **domínio mínimo** dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Adequado	Igual ou acima de 350 e abaixo de 400		Os alunos demonstram **domínio pleno** do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.
Avançado	Igual ou acima de 400	Avançado	Os alunos demonstram **conhecimentos e domínio** dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série em que se encontram.

Fonte: Elaboração dos autores a partir do Relatório Pedagógico do SARESP (2011) – adaptado pelas autoras.

Nível de Proficiência em Matemática das Escolas de Araraquara e Região

Esta seção tem como principal propósito identificar o perfil das escolas públicas estaduais da região de Araraquara no que se refere à proficiência em matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Os municípios considerados e algumas características são mostrados no Quadro 3.

Para alcançar o objetivo proposto no presente estudo, as notas alcançadas nas edições do SARESP entre os anos de 2008 e 2012, disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), foram analisadas. As Tabelas 1 – 5 contêm o total de alunos que participaram do SARESP entre 2008 e 2012 nas cidades que compõem a região de Araraquara, assim como a porcentagem de alunos dentro dos níveis de proficiência em matemática e a nota média alcançada.

Quadro 3 - Características dos municípios de Araraquara e região

Américo Brasiliense	Inicialmente um distrito de Araraquara, obteve a categoria de município em 1964. Com população de 34.478 habitantes, tem o progresso apoiado na instalação de metalúrgicas e de açúcar e a atividade canavieira como predominante. Aloca a Usina Santa Cruz, uma das 15 maiores do país.
Araraquara	Com uma população de quase 209.000 habitantes, o município integra junto com São Carlos e outras 26 cidades, a Região Administrativa Central do Estado. O município tem forte presença industrial, contando com mais de 500 indústrias de vários ramos, dentre as quais podem ser citadas Nestlé, Lupo, Heineken, HP, Cutrale, ZF Sachs, Nigro e outras.
Boa Esperança do Sul	Conforme Lei Estadual nº 542, tornou-se município em 1898, se emancipando de Araraquara. Abrange uma população de 13.645 habitantes e tem como atividades principais a produção vegetal (frutas, borracha, café), a pecuária e a silvicultura.
Gavião Peixoto	Com população de 4.419 habitantes, além da cultura de laranja e cana de açúcar, Gavião Peixoto abriga as atividades de montagem final de aeronaves da Embraer, destinadas aos mercados executivos e de defesa.
Matão	Possui 76.786 habitantes. A prova maior do interesse que a região despertava foi a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Araraquara em fins de 1889, um dos principais fatores de desenvolvimento do município.
Motuca	O município é abundante em recursos hídricos e a cultura da cana-de-açúcar atraiu os migrantes nordestinos para a área, após a década de 50. Conforme censo de 2010, conta com 4.290 habitantes.
Nova Europa	Com uma população de quase 10.000 habitantes, o município tem alta produção de café, arroz, algodão, milho e outros cereais.
Rincão	Em 1948, obteve a categoria de município, desmembrando-se de Araraquara. Com população de 10.414 habitantes, tem a atividade canavieira, pecuária, transformação de tijolos e a extração de areia como principais fontes econômicas.
Santa Lúcia	Possui o título de "Cidade das Palmeiras" e abrange 8.248 habitantes. A produção é voltada para cereais, leguminosas e oleaginosas, e pecuária.
Trabiju	O menor dos municípios analisados, com população de apenas 1.544 habitantes, a produção é voltada para cereais, leguminosas e oleaginosas, além da pecuária, frutas, sementes e café.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no site do IBGE (2015)

No município de Américo Brasiliense, no período analisado, pode-se observar que em 2008 foram registrados o menor percentual de alunos no nível AB e o maior no nível BA, valores correspondentes as 53,92% e 42,14%, respectivamente. O pior desempenho em matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio matriculados na rede pública estadual de ensino neste município foi obtido no SARESP de 2011, quando 70,61% classificaram-se no nível mais baixo e somente 25% permaneceram no nível básico, mostrando que a maioria tem domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em

que se encontram. Por outro lado, embora baixo, neste mesmo ano foi registrado o maior percentual de alunos no nível AV, igual a 0,43%. Para o nível AD, o qual é o ideal para o SARESP, em 2010 constatou-se o maior número de alunos, representando 5,31% do total que participou da avaliação.

Para Araraquara observa-se, nas Tabelas 1 – 5 que o desempenho dos alunos caiu entre 2008 e 2011, devido ao aumento no percentual de estudantes no nível AB e, consequentemente, à diminuição na quantidade de alunos nos níveis BA e AD. No nível AV, o percentual não atinge 1% em nenhum dos anos contidos no período analisado. Comparado a uma sequência de resultados ruins, o ano de 2012 apresentou melhora, pois o numero de alunos no pior dos níveis diminuiu e nos demais níveis de proficiência os percentuais aumentaram.

Tabela 1 - Porcentagens e notas médias de alunos no SARESP 2008

Cidade	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
			Nota Média		Nota Média		Nota Média		Nota Média
Américo Brasiliense	80	3.92	238.35	2.14	230.65	.57	275.25	.35	14.77
Araraquara	218	8.52	242.58	5.23	230.76	.66	269.80	.57	15.27
Boa Esperança do Sul	9	4.54	244.09	2.42	235.00	.03	260.13	.00	.00
Gavião Peixoto	8	0.00	247.88	3.33	231.29	6.66	266.261	.00	.00
Matão	15	4.66	245.72	0.67	235.47	.66	267.44	.00	.00
Motuca	9	6.41	246.83	1.02	230.79	.56	262.78	.00	.00
Nova Europa	7	8.62	239.44	6.78	231.26	.44	257.60	.14	17.11
Rincão	10	9.09	242.49	0.00	229.18	.90	272.77	.00	.00
Santa Lucia	5	6.92	237.26	8.46	231.12	.61	275.06	.00	.00
Trabiju	9	2.63	247.44	7.36	230.45	.00	.00	.00	.00

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.
Legenda: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV).

Para o município de Boa Esperança do Sul, em 2009 os alunos da terceira série do Ensino Médio matriculados na rede pública estadual de ensino alcançaram as melhores notas no SARESP, comparadas com aquelas obtidas nos demais anos analisados. Enquanto em 2008 o percentual de alunos no nível AB era de 54,54%, em 2009 esse percentual caiu para

16,81%. Esta queda reflete os aumentos nos demais níveis de proficiência em matemática, visto que, no nível BA, o percentual de alunos passou de 42,42% para 61,06%, e no nível AD o aumento foi correspondente a sete vezes, isto é, de 3,03% para 21,23%. No nível AV não houve progresso. No entanto, esses resultados não se mantiveram para os demais anos. Em 2010, a quantidade de alunos no nível AB triplicou, resultando em quedas nos demais níveis. Assim como o aumento no percentual de alunos na categoria AD foi surpreendente entre 2008 e 2009, a queda registrada em 2010 também foi alarmante, pois foi reduzida de 21,23% para 7,86%. Nesse município, em 2011 também ocorreram os piores resultados comparados aos demais anos, uma vez que 72,32% dos alunos classificaram-se no pior dos níveis, demonstrando domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.

No período analisado, 2008 foi o ano em que os alunos da terceira série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do município de Gavião Peixoto apresentaram o melhor desempenho em matemática, com o percentual mais baixo de alunos no nível AB, igual a 50%, e mais alto no nível AD, com quase 17% dos alunos. Em 2010 os resultados pioraram, evidenciados pelo aumento no número de alunos no nível AB e redução de quase quatro vezes no nível AD, passando de 16,66% para somente 4,54%. O ano de 2011 concentrou os piores resultados, com 75,6% no nível de proficiência AB e 24,3% no nível BA, ou seja, menos de 25% dos alunos demonstraram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

Tabela 2 - Porcentagens e notas médias de alunos no SARESP 2009

Cidade	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
			Nota Média		Nota Média		Nota Média		Nota Média
Américo Brasiliense	25	4.15	239.96	2.76	307.85	.07	363.49	.00	0.00
Araraquara	236	5.66	239.43	0.37	305.78	.88	366.65	.08	421.98
Boa Esperança do Sul	13	6.81	240.10	1.06	313.05	1.23	368.27	.88	400.50
Gavião Peixoto	4	6.81	238.64	8.63	298.88	.54	364.68	.00	0.00
Matão	12	2.61	242.74	1.01	307.81	.04	365.95	.32	444.11
Motuca	6	9.13	243.10	8.69	306.33	.17	356.11	.00	0.00

Nova Europa	0	4.28	2 37.07	0.00	3 02.11	.28	3 59.44	.42	4 13.976
Rincão	26	8.41	2 35.62	8.88	3 14.19	.93	3 59.28	.76	4 13.68
Santa Lucia	6	2.63	2 38.65	0.78	3 01.59	.57	3 77.34	.00	0 .00
Trabiju	1	8.18	2 51.05	7.27	3 04.53	7.27	3 88.16	7.27	4 18.67

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.
Legenda: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV).

Em Matão, os piores resultados foram registrados em 2011, quando 70,07% dos alunos que participaram da avaliação classificaram-se no pior dos níveis de proficiência em matemática. Nos demais anos analisados, o percentual de alunos no nível AB variou entre 44,66% e 52,61%, e no nível BA a variação foi entre 41,01% e 50,67%. Conforme classificação do SARESP, tais quantidades mostram o percentual de alunos com domínio insuficiente e domínio mínimo, respectivamente, dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram. A maior quantidade de alunos que demonstra domínio pleno dos conteúdos adequados à terceira série do ensino médio, isto é, no nível AD, ocorreu em 2012, com percentual igual a 7,18%. Somente 0,32% dos alunos mostraram ter conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série em que se encontram, pois se classificaram no nível AV de proficiência em matemática.

Comparando os percentuais de alunos nos níveis AB e BA entre 2008 e 2009 em Motuca, é possível notar melhora nos resultados, uma vez que o percentual de alunos no nível mais baixo de proficiência passou de 56,41% para 39,13%, sendo este percentual mais baixo observado no nível AB no período considerado neste estudo. Tal queda implicou no aumento de 41,02% para 58,69% no nível BA. No nível AD os percentuais variaram entre 2,17% e 6,25%. Entre 2008 e 2012 nenhum aluno mostrou ter conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série em que se encontram, pois o percentual no nível AV foi nulo em todos os anos. Como registrado para os demais municípios da região, em 2011 foi registrado o maior percentual de alunos no nível AB, igual a 75,51%, e mais baixo nos demais níveis, igual a 24,48% no nível BA e zero nos níveis AD e AV.

Tabela 3 - Porcentagens e notas médias de alunos no SARESP 2010

Cidade	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
			Nota Média		Nota Média		Nota Média		Nota Média
Américo Brasiliense	301	6.14	237.70	8.53	304.76	.31	361.94	.00	0.00
Araraquara	1608	8.79	239.62	8.62	303.74	.32	367.21	.25	406.07
Boa Esperança do Sul	89	9.43	242.84	2.69	301.74	.86	368.20	.00	0.00
Gavião Peixoto	32	2.50	236.57	7.5	301.97	.00	.00	.00	0.00
Matão	456	2.19	241.49	4.51	304.14	.07	364.19	.21	400.10
Motuca	53	3.39	228.36	0.94	304.15	.66	368.66	.00	0.00
Nova Europa	100	4.00	240.84	2	298.06	.00	372.75	.00	0.00
Rincão	97	4.94	239.15	5.05	305.58	.00	.00	.00	0.00
Santa Lucia	881	1.60	241.21	3.45	303.10	.93	364.80	.00	0.00
Trabiju	12	.00	0.00	6.66	324.4	3.33	361.62	.00	0.00

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.
Legenda: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV).

Assim como ocorrido para Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão e Motuca, para Nova Europa, no ano de 2011, os alunos da terceira série do ensino médio matriculados na rede pública de ensino tiveram o pior desempenho no que se refere à proficiência em matemática, medida pelo SARESP. Neste ano, 71,42% dos alunos classificaram-se no pior dos níveis, e somente 27,5% ficaram no nível BA e 1,09% no nível AD. Comparado aos demais, o ano de 2010 apresentou os melhores resultados, já que registrou o percentual mais baixo de alunos no nível AB, igual a 54%, e mais alto no nível BA, correspondente a 42%. Para o nível de proficiência considerado ideal para o SARESP, isto é, o AD, o maior percentual foi alcançado em 2012, em torno de 6,7%.

Os alunos da terceira série do ensino médio da rede pública estadual de Rincão apresentaram melhora no desempenho em matemática de 2008 para 2009. Esta melhora fica evidenciada pela queda no percentual de alunos no nível AB, de 58,62% para 48,41%, e pelos

aumentos nos níveis AD e AV. No nível AD, o percentual de alunos aumentou significativamente de 0,90% para 7,93%, isto é, quase oito vezes, e no nível AV passou de zero para 4,76%. No nível BA, o percentual apresentado em 2009 foi de 38,88%, valor muito próximo daquele registrado em 2009, próximo de 40%. No período analisado, o ano de 2009 foi o que apresentou melhores resultados. Diferentemente dos demais municípios previamente citados, Rincão teve o seu pior desempenho no SARESP em 2012, quando 68,75% dos alunos classificaram-se no pior dos níveis de proficiência e somente 28,9% permaneceram no nível BA.

Tabela 4 - Porcentagens e notas médias de alunos no SARESP 2011

Cidade	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
			Nota Média		Nota Média		Nota Média		Nota Média
Américo Brasiliense	28	0.61	232.70	5	303.79	.94	63.58	.43	14.70
Araraquara	026	9.68	225.49	7.38	299.34	.82	63.59	.09	01.70
Boa Esperança Do Sul	12	2.32	218.78	7.67	302.21	.00	.00	.00	.00
Gavião Peixoto	1	5.6	225.79	4.3	314.09	.00	.00	.00	.00
Matão	28	0.07	225.41	8.21	299.46	.51	56.81	.18	05.10
Motuca	9	5.51	223.80	4.48	307.62	.00	.00	.00	.00
Nova Europa	1	1.42	228.92	7.47	305.47	.09	84.60	.00	.00
Rincão	09	4.22	232.40	2.11	305.26	.66	64.50	.00	.00
Santa Lucia	5	5.33	232.36	9.33	300.07	.33	65.72	.00	.00
Trabiju	6	3.75	220.04	0.00	307.20	.25	57.70	.00	.00

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.
Legenda: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV).

Em Santa Lucia, o ano de 2010 concentrou o maior percentual de alunos no nível AB, igual a 71,60%, e o mais baixo no nível BA, dado por 23,45%. De 2008 para 2009 os resultados melhoraram, uma vez que, concomitantemente à redução do número de alunos no pior dos níveis de proficiência, houve aumento no percentual no nível AD, de 4,61% para 6,57%. Em 2011, embora os resultados tenham se mantido ruins, com 65% no nível BA, 5,33% dos alunos que fizeram a prova classificaram-se no nível AD, mostrando ter domínio

pleno do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.

Entre os anos de 2008 e 2010, o município de Trabiju apontou melhorias no desempenho em matemática, alcançada pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, conforme evidenciado pelos resultados do SARESP. O maior percentual no nível AB ocorreu em 2008 e foi igual a 52,63%, o qual se reduziu a 18,18% em 2009 e chegou à zero no ano seguinte, mostrando que dos alunos que fizeram a avaliação nenhum demonstrou ter domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a 3ª série do Ensino Médio. Tais reduções são responsáveis pelos aumentos nos percentuais de alunos nos níveis BA e AD. Enquanto em 2009 somente 27,3% dos alunos classificaram-se no nível BA, em 2010 o percentual passou para 66,66%, caindo para 50% em 2011 e reduzindo para 30,34% em 2012. A quantidade de alunos no nível AD passou de zero em 2008 para 27,27% em 2009 e atingiu 33,33% em 2010. Em 2011, houve queda do resultado, que voltou a aumentar em 2012, quando 39% dos alunos mostraram domínio pleno do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.

Tabela 5 - Porcentagens e notas médias de alunos no SARESP 2012

Cidade	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
			Nota Média		Nota Média		Nota Média		Nota Média
Américo Brasiliense	57	8.36	231.97	7.74	300.78	.89	362.52	.00	400.00
Araraquara	142	2.27	238.29	2.64	305.16	.46	365.99	.61	416.81
Boa Esperança Do Sul	21	6.11	241.64	2.23	303.95	.65	358.40	.00	400.00
Gavião Peixoto	5	2.22	241.01	7.77	303.50	.00	.00	.00	400.00
Matão	15	7.18	241.28	5.43	307.60	.18	367.33	.19	406.90
Motuca	8	7.91	248.43	5.83	297.65	.25	372.13	.00	400.00
Nova Europa	05	6.19	233.07	7.14	303.34	.66	357.77	.00	400.00
Rincão	28	8.75	238.73	8.9	306.17	.34	366.60	.00	400.00
Santa Lucia	2	7.6	235.13	1.3	306.74	.08	367.00	.00	400.00
Trabiju	3	.69	251.5	0.43	319.54	9.13	381.28	1.73	411.54

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.
Legenda: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV).

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo traçar o perfil das escolas estaduais da rede pública de Araraquara e região considerando o nível de proficiência em matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Utilizando os resultados do SARESP entre 2008 e 2012, foi possível observar que em todo o período considerado a maioria das escolas teve a ~~maioria~~ maior parte de seus alunos classificados nos níveis AB e BA, demonstrando que os alunos têm domínio insuficiente ou mínimo, tanto dos conteúdos e competências quanto das habilidades desejáveis para a série em que se encontram.

Os resultados das avaliações educacionais mostram que o Brasil está longe de um plano consensual e articulado entre governantes, oposição, gestores da educação e sociedade civil sobre como começar a melhorar. É preciso que sejam revistas as orientações das atuais políticas públicas para o Ensino Médio dentro do contexto educacional, mas também é preciso que se volte para o que está ocorrendo no âmbito das salas de aulas e das unidades escolares. Os sistemas de ensino devem investir na reforma de currículos, na formação e carreira de professores e, principalmente, na ideia de que melhorar a educação não é uma questão política.

Nesse contexto, há uma percepção de que os esforços que buscam melhorias na qualidade desse momento da escolarização não estão chegando ao cotidiano das escolas e os esforços das escolas não se evidenciam nos índices. É preciso que as deficiências do sistema escolar, envolvendo alunos, pais, gestores e todos os que, de forma direta ou indireta, participam do processo ensino-aprendizagem, sejam identificadas e superadas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. Modelo Multinível: aplicação a dados de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 135-153, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação** – FRD. Relatório Pedagógico SARESP 2011 - Matemática.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: Regressão Multinível com Dados de Avaliação em Larga Escala. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. P.; ANDRADE, J. M. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 173-186, 2010.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

SOARES, T. M.; MENDONÇA, M. C. Construção de um modelo de regressão hierárquico para dados do SIMAVE-2000. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 421-441, 2003.

Construção coletiva do projeto de ensino de ciências naturais de uma escola na interface com a proposta curricular de educação infantil do município de Bauru (SP)

Solange Santos Ferreira dos REIS
Maria Regina GUARNIERI

Introdução e justificativa

A decisão sobre esse tema de pesquisa é fruto da minha experiência profissional refletida, como professora, diretora de escola e de departamento de educação infantil, trajetória de atuação profissional diversificada na educação infantil municipal, sendo quatorze anos de docência na educação infantil, e nove anos na sede da Secretaria Municipal de Educação administrando os projetos e as escolas de educação infantil.

Porém, no ano de 1996 assumi o cargo de diretora escolar de educação infantil na escola pesquisada, me afastei e apenas retornei em 2005, desde então venho direcionando minhas reflexões sobre a questão curricular, a perspectiva da teoria histórico-crítica e a compreensão dos benefícios da educação em Ciências Naturais na primeira infância. Entretanto, a implantação da Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil embasada na perspectiva da teoria histórico-crítica de Saviani, contemplou a inclusão do capítulo dedicado as Ciências Naturais, justamente o recorte de conhecimento que se tornou objeto desta pesquisa. A mesma pesquisa ainda pretende verificar as configurações curriculares, baseados na Proposta Pedagógica para Educação Infantil e nos respectivos níveis curriculares tais como: o currículo prescrito, o currículo apresentado e o currículo modelado pelas professoras, tendo como parâmetro o modelo teórico curricular de José Gimeno Sacristán.

A Proposta Pedagógica para Educação Infantil é um documento oficial no nível de Sistema Municipal de Ensino, subsídio para formação, reflexão e acesso aos conhecimentos culturais, autonomia e cidadania. Para situar o contexto da pesquisa, coloca-se aqui um pouco da história do currículo da educação infantil municipal. Em Bauru, no ano de 1987 implementou-se a primeira Proposta Curricular fundamentada em Piaget elaborada pelas diretoras de escola, diretoras de divisão de departamento de Educação Infantil e psicóloga que era lotada na Secretaria Municipal de Educação, ~~foi~~ tendo sido criada com objetivo de orientar

o planejamento docente e o ~~que~~ fazer pedagógico, era um documento inovador para época, densa e didaticamente pretendia estabelecer uma unidade na diversidade.

No ano de 1996, entrou em vigor na Educação Infantil, a segunda Proposta Pedagógica (BAURU, 1996), construída à luz das expectativas e necessidades dos professores, a fim de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para essa fase educacional. Nesse período, vislumbrava-se no país, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), uma visão democrática e participativa, em conformidade com as Diretrizes Nacionais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Posteriormente em 2005, iniciou-se o processo de formação na perspectiva histórico-crítica envolvendo todos os diretores de escola do ensino básico para a elaboração do Projeto Politico Pedagógico das unidades escolares, culminando com a efetivação do mesmo no ano posterior. Especificamente em 2009, com o início da atual gestão municipal da Secretaria Municipal de Educação, houve uma impulsão de novas diretrizes, de forma que se trabalhou exaustivamente para a construção e efetivação do Plano Municipal de Educação, culminando com os estudos e elaboração de uma nova Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, hoje finalizada, dando outra ênfase à área educacional no município.

A primeira reunião para apresentação dos estudos de elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil ocorreu em maio de 2011, com a realização do convite para compor os grupos de estudos, de acordo com os eixos de conhecimento contemplado pelo documento e o interesse das professoras e diretoras em participar, contribuir, e fomentar discussões com seus pares nas escolas, e independente de possuir representante nos grupos de estudos, todas as escolas participaram. Atualmente o trabalho se encontra finalizado, participei do grupo de estudos do eixo de Ciências Naturais, por ser uma oportunidade histórica de representação e formação onde o gestor escolar deve marcar presença devido a sua função englobar o papel de formador de formadores.

A interlocução das professoras e diretoras que diretamente participaram dos grupos de estudo dos diferentes eixos do conhecimento, valorizou o processo de formação, gestando o interesse pela pesquisa por parte do coletivo de professoras do qual faço parte. Para tanto busco contribuição em Vigotski (2009) sobre educação na perspectiva interna do sujeito, do que o aluno já possui internamente.

> Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso de desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Em decorrência da participação dos estudos formativos para implementação da Proposta Pedagógica para Educação Infantil, direcionamos nossos estudos para o eixo de Ciências Naturais, refletimos sobre interesses e inquietações das professoras e ao mesmo tempo revisitamos os objetivos, conteúdos, estratégias e as práticas pedagógicas mais adequadas ao ensino de Ciências Naturais. Neste sentido os autores Arce, Silva &Varotto (2011) afirmam:

> [...] que o ensino de ciências para crianças pequenas em seus diversos níveis, nada mais seria que a exploração do mundo real. Ao conhecer, cada vez mais, o mundo em que está inserida, a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio [...] ao desenvolver seus processos de criação e imaginação (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 61).

Nesse caminhar, a nova Proposta Pedagógica para Educação Infantil, tem como mote aprofundar o contexto teórico, numa perspectiva histórico-crítica, com o intuito de vencer os entraves surgidos em razão da recente criação do Sistema de Ensino Municipal, como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), fundamentada na participação e na compreensão do mundo, assim o desenvolvimento se dá de forma mais abrangente e significativa. O autor abaixo esclarece.

> O problema, nesse caso, não é o do distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre a educação escolar e a vida extraescolar dos indivíduos. Em outras palavras, o problema é o distanciamento entre a escola e o individuo enquanto um ser concreto (DUARTE, 2007, p. 37).

Nesta perspectiva é necessário evitar o distanciamento entre a educação e a vida, e representar a escola participando da elaboração da Proposta Pedagógica foi uma forma de aproximação e compromisso com atualização teórica e prática, atendendo às exigências e desafios crescentes da Educação Infantil. Sendo assim optei pelas Ciências Naturais por ser uma área onde a maioria dos conhecimentos é vivencial, pela importância como elemento lúdico e integrador do desenvolvimento conceitual e do pensamento cientifico no ensino e aprendizagem na primeira infância.

Para destacar a importância fundamental da educação reporto-me à definição sobre educação de Saviani (1992) que demonstra a complexidade do trabalho educativo.

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1992, p. 21).

Embora haja atividades descontextualizadas convivendo com as ações planejadas, pesquisas, e descobertas lúdicas significativas mediadas pelas professoras, a busca da transformação e a conscientização para novas propostas de trabalho mais adequadas à natureza e o conhecimento nesta faixa etária, não ocorrem de maneira espontânea, mas sim carecem de análise e domínio de conhecimentos teórico prático para que haja mudanças significativas nos objetivos e resultados educacionais.

Em relação à perspectiva da análise e implicações sobre o currículo, Sacristán (2000), enfatiza que na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é muito importante na efetivação do trabalho pedagógico, pois o currículo molda os professores, mas são eles que desenvolvem e influenciam o currículo na prática em sala de aula, esta é uma relação dialética que demonstra a importância da formação docente para atuação consciente do professor, neste sentido o mesmo orienta:

> Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada contra mecanismo contra hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas através de pautas de controle dos alunos nas aulas, por que, com isso mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares. (SACRISTÁN, 1998, p. 166).

Considerando que as pesquisas das últimas décadas e a legislação atual consideraram a especificidade da educação infantil e a elevaram como a primeira etapa da educação básica, cenário que também impulsionou a valorização e formação do professorado da educação infantil, o Sistema de Ensino Municipal oportunamente avança com a elaboração da terceira

Proposta Pedagógica para Educação Infantil, no limiar da Educação Infantil completar sessenta anos.

Mas, apesar dos avanços quantitativos, não supre as escolas infantis de coordenador pedagógico, profissional necessário para corroborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas, consequentemente de um melhor ensino e aprendizagem. Sob este prisma é que a pesquisa se justifica como importante alternativa para valorizar o trabalho docente, um espaço de reflexão para vencer e ultrapassar as barreiras existentes na transformação da Educação Infantil.

Assim, o presente trabalho de pesquisa se justificativa para responder a inquietação e questionamentos do professorado, sobre como articular com qualidade o ensino de Ciências Naturais de acordo com os níveis curriculares, compreendendo a Proposta Pedagógica de Educação Infantil como currículo prescrito, apresentado e modelado pela ação docente, observando a aplicabilidade da teoria histórico-crítica nas práticas docentes.

Vale ressaltar que desde as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil anteriores, na referida unidade escolar, há uma tendência tradicional do professorado pelos trabalhos com o eixo do conhecimento Ciências Naturais, desde então o ensino de Ciências Naturais é anualmente repensado, tendo em vista os recursos existentes e o espaço natural que oferece contato com a natureza e descobertas decorrentes das vivências naturais, suas fases e fenômenos.

Desta forma, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- Analisar como a Proposta Pedagógica para Educação Infantil, embasada na perspectiva histórico-crítica, foi modelada pelas professoras de uma escola de educação infantil, no que se refere ao ensino de Ciências Naturais que já era pautado em trabalho coletivo das professoras;
- Analisar por meio dos planos de ensino e rotina escolares como o currículo prescrito expresso pela Proposta Pedagógica para Educação Infantil pautado na perspectiva histórico-crítica, foi traduzido em currículo apresentado e modelado pelas professoras. Quais as incorporações e manutenções que ocorreram no Projeto Coletivo de Ensino de Ciências Naturais já existentes, com a implementação da proposta pedagógica atual?
- Comparar o currículo direcionado as Ciências Naturais prescritos pela Secretaria Municipal de Educação com o currículo modelado pelas professoras para esse eixo de ensino, verificando se houve continuidade no que tange às concepções e orientações

práticas. Quais incorporações e alterações no que tange às concepções e orientações práticas foram incorporadas e que contribuições trouxeram para o ensino de ciências?

Objetivos

Objetivo geral

O objetivo da pesquisa reside em investigar a ação docente, em Ciências Naturais, eixo do conhecimento que é parte integrante da Proposta Pedagógica Educação Infantil de perspectiva teórica e prática histórico-crítica em face de implantação, e utilizar o aporte da teoria curricular de José Gimeno Sacristán, para compreender a configuração dos níveis curriculares: prescrito, apresentado e modelado, analisados via documentos, propostas curriculares e planos de ensino, bem como em orientações e práticas docentes.

Objetivos específicos

- Identificar e relacionar os saberes das professoras de educação infantil, na área de ciências naturais, baseados na teoria histórico-crítica, bem como na tradução do currículo prescrito.
- Analisar como se configura o eixo de ciências naturais, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, articulando com os níveis curriculares: prescrito, apresentado e modelado pelos professores.

Descrição do trabalho desenvolvido

A metodologia que apresento pretende contribuir para o esclarecimento teórico dos pressupostos, os quais constituem o fundamento da presente investigação. A presente pesquisa documental esta sendo guiada pelo propósito de compreender as teorizações do modelo curricular embasado no autor espanhol José Gimeno Sacristán, para investigar como as professoras planejam e executam as propostas pedagógicas oficiais.

Diante dessa decisão, selecionamos diferentes documentos para os estudos e análises, tais como: proposta curricular do ano 1987, propostas pedagógicas dos anos de 1996 e 2015, Livro Olhar sobre a história da educação municipal datado de 1996 e Plano de Ensino, tais documentos representam o currículo corporificado no papel. Finalmente o trabalho de pesquisa visa verificar a aproximação o Ensino de Ciências Naturais existente com currículo

prescrito Proposta Pedagógica para Educação Infantil constatando as permanências e incorporações com base nos três primeiros níveis curriculares do modelo teórico de Sacristán, que são: o currículo prescrito, apresentado e modelado, bem como observarei a aplicabilidade da teoria histórico-crítica de Saviani nas orientações e práticas docentes.

Assim, para o desenvolvimento da investigação, buscamos na abordagem de pesquisa documental como subsídio para concretizá-la. Para tanto, contamos com a participação de uma Escola de Educação Infantil Pública Municipal da cidade de Bauru, a qual apresenta motivos que justificam a Unidade Escolar ser objeto de pesquisa documental.

O delineamento do trabalho de pesquisa e a definição do tema foram estabelecidos, orientados pela a revisão teórica e a pesquisa bibliográfica, o mesmo constará ainda de algumas etapas para atingir os objetivos propostos, revisão teórica para levantar as produções recentes e os conhecimentos atuais afins, com o uso de descritores, pesquisa documental, redação, entre outros.

A etapa final será destinada à análise dos dados coletados e interpretados à luz dos referenciais teóricos, com ênfase na metodologia documental para a concretização deste trabalho, a pesquisa nos documentos será realizada com base em categorias pré-estabelecidas. Ao final será possível comparar o ponto de partida com o ponto de chegada dos conhecimentos de Ciências Naturais em decorrência dos níveis curriculares, prescrito, apresentado e modelado, bem como a aplicabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica que é a perspectiva teórica da Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são de análise documental (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), no entanto, o termo significa mais do que um procedimento técnico, faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais. Sobre as categorias, Lüdke e André (1986) orientam que através de diversas leituras e releituras, o pesquisador deve analisar e proceder à busca para culminar na construção e organização das categorias.

Enfim, podemos dizer que a abordagem metodológica utilizada e os instrumentos para a coleta dos dados, possibilitaram uma aproximação constante ao foco da pesquisa, permitindo assim uma compreensão aprofundada da temática em estudo. O contexto da unidade escolar pesquisada envolve um universo de 280 alunos, distribuídos em dois períodos, manhã e tarde, e em treze turmas, conforme a seguinte disposição: Maternal I - 4 turmas (creche - 2 anos); Maternal II - 3 turmas (creche - 3 anos); Jardim I - 3 turmas (pré-escola - 4 anos); e, Jardim II - 4 turmas (pré-escola - 5 anos).

Assim, conforme exposto, a Unidade Escolar possui 39 anos de funcionamento, mas está sendo um desafio pesquisar devido aos escassos registros históricos e referenciais pedagógicos, hoje o cenário da educação de crianças pequenas é de mudanças, assim como em outros setores sociais, acredito que esse estudo poderá ~~se~~ instalar uma mentalidade educativa mais profissional. A pesquisa em andamento é uma possibilidade de formação e qualificação do ensino e aprendizagem, pretendo como pesquisadora ~~é~~ diretora da escola pesquisada, avançar diante dos resultados que serão obtidos, potencializar o processo de formação, reorganizar dos procedimentos, recursos materiais, além de discutir e refletir sobre as incorporações e as manutenções dos conhecimentos teóricos e práticos que serão evidenciados.

Considerações

A pesquisa demonstra sua relevância para o processo educativo das crianças, bem como a importância para os professores como prática docente.

De modo geral, podemos perceber o papel ativo e decisivo do professor na concretização dos conteúdos de sua prática, atuando como tradutor do currículo prescrito e do currículo apresentado. Estamos percebendo também que o ensino de Ciências é menos priorizado em relação aos demais conteúdos conceituais, mas as evidências do currículo modelado parecem revelar uma prática diretiva e pouco crítica, podendo não favorecer as abrangências entre ciência, sociedade e ambiente.

No mesmo enfoque, entendemos ser a pedagogia histórico-crítica pertinente para sustentar uma prática pedagógica, cultural e comprometida com a cidadania, e segundo seu preconizador Saviani: O sentido básico da pedagogia histórico-crítica é a articulação de uma proposta pedagógica que tem o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para sua transformação.

Sendo assim as experiências das crianças na fase da educação infantil devem propiciar um conhecimento do mundo, incentivando uma postura investigativa necessária para sua aprendizagem, os temas em ciências devem garantir um desenvolvimento e um envolvimento da criança naquilo que ela irá aprender.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Editora Alínea, 2011. Campinas: São Paulo.

BAURU. **Proposta Curricular do Município**. Bauru, 1996.

BAURU. **Plano Municipal de Educação**. Bauru, 2012.

BAURU. **Proposta Curricular do Município**. Bauru, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEE, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infanti**l. Ministério da Educação / Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Editora Ática. São Paulo: 2009.

As práticas pedagógicas na voz dos alunos: a outra face do ensino em sala de aula

Isabela Vicenzo SGOBBI
Marilda da SILVA

Introdução

O objetivo desta reflexão é evidenciar a importância da voz do aluno para se pensar as práticas pedagógicas exercidas por professores, tendo em vista um histórico da prática pedagógica a partir da percepção que o aluno tem da experiência pedagógica que vivencia na sala de aula. Acredita-se que apreender a referida percepção é um caminho fértil para se pensar sobre características do trabalho do professor que são percebidas somente pelo aluno, tendo em vista sua posição de aprendiz no processo ensino-aprendizagem. É uma reflexão de abordagem qualitativa cuja forma é descritiva-analítica. Trata-se, assim, de mostrar uma potente fonte para e do campo educacional, tendo em vista compreender a outra face da prática pedagógica com vistas a pensar a melhoria dessa prática, reitera-se.

Esta possibilidade metodológica – a voz de alunos a favor da produção de uma história da prática pedagógica – vem sendo priorizada ao longo dos últimos dez anos por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu, principalmente por meio de pesquisas cujas fontes são narrativas – história de escolarização – produzidas por alunos, futuros professores, do Curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP[11].

Esta reflexão está assim organizada: a seguir apresenta-se a origem do foco desta reflexão, com o objetivo de mostrar a importância de dar voz ao aluno para se compreender a prática pedagógica realizada pelo professor. Neste item, as estruturas analíticas desta reflexão serão expostas detalhadamente. Depois disso, vêm algumas considerações possíveis neste espaço. Nesse sentido, tais considerações, pode-se dizer, apresentam o entrecruzamento analítico que a reflexão exige.

[11] Um trabalho realizado com as referidas fontes é a dissertação intitulada "Práticas Pedagógicas na História de Escolarização de futuros professores: um recurso didático/metodológico para formação inicial", que foi publicada como livro sob o título "Práticas Pedagógicas na História de Escolarização: ouvindo alunos e repensando práticas", ambos de autoria de Isabela Vicenzo Sgobbi.

A importância da voz dos alunos para se compreender a prática pedagógica e para escrever uma história sobre ela

De acordo com Bueno (2002), a partir da década de 1980 nos estudos sobre a formação docente houve ênfase na pessoa do professor, desencadeando um aumento significativo de estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, os percursos individuais e pessoais, as autobiografias docentes. Essa nova forma de pesquisa evidenciou a subjetividade como robusta fonte para estudos sobre formação e atuação docente, o que havia passado por um longo esquecimento. A propósito explica-nos:

> O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. (BUENO, 2002, p. 16).

O emprego das possibilidades metodológicas de caráter biográfico para se produzir explicações sobre formação e atuação docente, mencionadas anteriormente, não foi feito apenas em nosso país. Vale dizer que essa inspiração veio de estudos realizados fora do Brasil. Pode-se dizer que a circulação das coletâneas organizadas por António Nóvoa – as quais destacam a centralidade do professor no trabalho educativo, os diferentes contextos formativos, a importância do desenvolvimento pessoal e profissional e o uso promissor do método autobiográfico – intensificou a atenção dedicada à pessoa do professor e aos processos formativos vivenciados por ele no âmbito de sua vida privada e de sua vida profissional, entendidas como uma só vida.

Então, assim, é que a partir da década de 1990 a produção das pesquisas no campo educacional brasileiro tratou de incluir a pessoa do professor na compreensão das práticas pedagógicas do profissional professor. Nesse sentido, buscou-se "[...] resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente." (NUNES, 2001, p. 28). Desde então, um número crescente de pesquisas passa a empregar a abordagem teórico-metodológica autobiográfica e, assim, privilegiar, concomitantemente, a relação inexorável que há entre a experiência pessoal e a experiência profissional do professor, tendo em vista investigar aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua prática pedagógica e a constituição da profissionalidade docente, reitera-se.

Nóvoa (1992; 1995), em seus estudos, propõe práticas de formação que reconheçam as experiências de vida dos sujeitos como fonte de aprendizagem e de saberes que consolidam e subsidiam o trabalho pedagógico que esse profissional realiza. Para Nóvoa (1988, p. 16), "[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida". Analisando sua história, o professor pode auto definir-se e buscar transformar sua prática quando decidir e programar suas atividades em sala de aula. Nesse sentido, trabalhar com história de vida viabiliza um momento reflexivo, pois não se trata simplesmente de lembrar e recordar, tratando-se de estabelecer significações e ressignificações.

Goodson (1992), seguindo a mesma linha de reflexão de Nóvoa, defende a importância das narrativas autobiográficas que, quando utilizadas, tanto em situações de pesquisa como de formação, permitem que a voz do professor seja ouvida. Para Catani (2000), as práticas autobiográficas favorecem a reconfiguração das experiências de formação e escolarização, pois desencadeiam análises e reflexões sobre as diferentes relações dos sujeitos com os conhecimentos, com os espaços escolares e com os outros agentes que estão presentes no contexto escolar.

Assim, vemos que o pressuposto que fundamenta a utilização do relato autobiográfico, oral ou escrito - tanto nos estudos sobre a prática pedagógica como em espaços de formação profissional -, é o de que a narrativa pode funcionar como uma das possibilidades que o professor tem para refletir sobre o que vive, o que pensa e o que faz, o que pode favorecer a melhoria das práticas pedagógicas de quem narra. De modo geral, pode-se dizer que desde os anos noventa do século passado a voz do professor - como fonte/método -, vem sendo priorizada como um fértil recurso para se pensar questões do trabalho docente, das práticas pedagógicas, do ensino, da aprendizagem, entre outros.

É justamente esse movimento ao redor da importância da voz do professor para a formação e atuação docente que estimulou o raciocínio que aqui se apresenta. Primeiramente, vale lembrar que a realização do processo ensino-aprendizagem se dá pelo trabalho de dois agentes: professor e aluno. Então, embora a prática pedagógica no referido processo seja de responsabilidade do professor, ela não ocorre sem a participação do aluno. E essa participação, a de ambos, é objetiva e subjetiva. A respeito da prática pedagógica Sacristán (2000) afirma que nela:

> [...] se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos. [...] (p. 201, grifos do autor).

Nesse sentido o que está em jogo é, sobretudo, a interação entre professor e alunos que é mediada por determinado conteúdo curricular. E essa interação tem uma espontaneidade circunstancial que extrapola as regras institucionais, quaisquer que sejam. Residem no conteúdo dessa interação os elementos subjetivos da prática docente, a nosso juízo. E a substância dessa natureza subjetiva é objetivada aos que não fizeram parte da referida interação por meio da voz de cada um dos agentes envolvidos. A propósito da força dessa interação, afirma-se:

> A interação entre o professor e os alunos é fundamental para a aprendizagem e que o tipo de interação estabelecida pode influenciar em muito a sua qualidade, porque se não houver condições cognitivas, afetivas e emocionais adequados, os resultados do processo ensino-aprendizagem podem deixar a desejar. (MAGALHÃES; TANCREDI, 2002, p. 47).

Portanto, a voz do aluno é tão imprescindível quanto à voz do professor para se pensar questões da prática pedagógica, tendo em vista o sucesso do ensino e da aprendizagem. É na direção dessa justificativa que nosso interesse move-se.

Pesquisas brasileiras que usam a voz dos alunos como fonte: 2004 – 2013

A propósito, realizamos um primeiro levantamento no âmbito da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da ANPEd. No site da BDTD[12], optamos por realizar a pesquisa na aba Procura Avançada, na qual é possível especificar o assunto a ser pesquisado. Desse modo, no campo assunto fomos inserindo os descritores conforme se observa a seguir, no Quadro 1. Além disso, limitamos, neste momento, nossa pesquisa ao período que vai de 2004 a 2013, um período de 10 anos.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados – BDTD

Descritor	Quantidade de trabalhos	Trabalhos com voz de alunos
(Auto)biografia	3	-
Autobiografia	102	18

[12] Fonte: http://bdtd.ibict.br/

Autobiografia e Licenciaturas	0	-
Autobiografia e Pedagogia	0	-
Depoimentos de alunos	0	-
Escrita de si	12	-
Escritas de si	1	-
História de Escolarização	0	-
História de Vida	103	12
História de vida de alunos	0	-
Histórias de Vida	40	5
Memoriais	5	3
Memorial de Formação	4	4
Narrativa Autobiográfica	5	-
Narrativa Escrita	0	-
Narrativa Oral	5	-
Narrativas Autobiográficas	4	-
Narrativas Escritas	1	-
Narrativas Orais	15	1
Trajetória Escolar	10	4
Voz de Alunos	0	-
Voz dos Alunos	1	1
TOTAL:	**311**	**48**

Fonte: Autoria própria

No site da ANPEd[13] realizamos busca nas produções das reuniões anuais, iniciando pela 27ª reunião que foi realizada em 2004 e encerrando com a 36ª reunião, realizada em 2013, sendo que pesquisamos no GT 04 – Didática e no GT 08 – Formação de Professores. A seguir, no Quadro 2, explicitamos a quantidade de trabalhos selecionados:

[13] Fonte: http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

Quadro 2 - Trabalhos selecionados - ANPEd

Reunião Anual	Trabalho/Pôster Selecionado Voz de alunos
27ª – 2004	6
28ª – 2005	5
29ª – 2006	3
30ª – 2007	4
31ª – 2008	7
32ª – 2009	2
33ª – 2010	7
34ª – 2011	5
35ª – 2012	5
36ª – 2013	1
TOTAL:	45

Fonte: Autoria própria

Nos 10 anos foram produzidas 93 pesquisas que usam a voz dos alunos para diferentes objetivos, sendo a média de 9,3 trabalhos/ano. Levando em conta que se trata de uma década e a importância da voz do aluno para se entender questões da prática pedagógica realizada pelos professores, talvez pode-se dizer que é preciso realizar muitos outros investimentos com e por meio da voz do aluno, tendo em vista obter informações sobre o trabalho do professor na percepção do aluno.

Algumas considerações em curso

O que está em jogo é reconhecer que há na interação entre aluno e professor características do trabalho docente que podem ser reveladas somente pelos agentes em questão, pois são características que extrapolam leis gerais da docência, ~~pois são~~ sendo fruto de decisões, de ambas as partes, advindas do pantanoso terreno da espontaneidade, neste caso, circunscrito no processo ensino-aprendizagem, do qual nenhuma prática pedagógica furta-se. Ainda que se tenha em mente que professores exercem a prática docente e alunos a prática discente (SILVA, 2009), a diferença que há entre essas duas práticas potencializa a fertilidade da voz do aluno e a coloca no mesmo patamar de importância da voz do professor.

Nesse sentido, o que se vislumbra é a utilização da voz do aluno como recurso da ordem da meta análise: que sirva de objeto e de método ao mesmo tempo para se produzir explicações sobre o ensino na sala de aula. Portanto, produzir uma base empírica a partir da voz de alunos é para nós um investimento que valerá a pena, tendo em vista escrever uma história das práticas pedagógicas na percepção do aluno que nem mesmo os professores conhecem!

REFERÊNCIAS

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O. ; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org). **A Vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000, 2. ed., p. 21-29.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Como são vistos os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, M. G. M.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.).; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

SACRISTÁN, J. G. O currículo na ação: a arquitetura da prática. In: SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 201-280.

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

SGOBBI, I. V. **Práticas pedagógicas na história de escolarização:** ouvindo alunos e repensando práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SGOBBI, I. V. **Práticas pedagógicas na história de escolarização de futuros professores:** um recurso didático/metodológico para formação inicial. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

A relação família-escola e os processos de adaptação escolar na educação infantil.

Ana Letícia Seller BOLZAN
Marcia Cristina Argenti PEREZ

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação família-escola no contexto da instituição de Educação Infantil, averiguando as finalidades e a influência dessa relação no processo educativo da criança para descobrirmos em como se dá esta relação e se de fato esta relação está presente no desenvolvimento da criança.

No que diz respeito a metodologia de nossa pesquisa, podemos caracteriza-la como pesquisa bibliográfica e empírica. Do ponto de vista bibliográfico, foram localizados estudos, pesquisas e documentos oficiais que analisassem primeiramente como a família entende o seu papel no aprendizado e como a escola realiza sua função e se esta toma partido de questões que deveriam pertencer aos responsáveis por estes alunos.

Do ponto de vista empírico, houve a observação participante da rotina de um aluno em processo de adaptação, para a análise da influência da família dentro do processo educativo e como se da relação desta, dentro e fora do ambiente escolar, houve também a análise do comportamento da escola no desenvolvimento e o seu relacionamento com a família, foram realizadas também entrevistas com o gestor da instituição, com os pais e o educador, para irmos além daquilo que é estabelecido pelos documentos oficiais e para além da observação do processo de adaptação.

Família, de acordo com as definições da civilização ocidental, compreende-se na figura do homem, da mulher e dos filhos, ligados a um conjunto de pessoas que vivem num mesmo alojamento, no entanto, este grupo diferencia-se cada vez na vida urbana e na civilização industrial. As estruturas e funções deste grupo variam conforme a cultura, civilização e os meios sociais em que estes indivíduos estão inseridos.

Com a industrialização e o desenvolvimento urbano dos séculos XIX e XX, a economia, os grupos locais e sistemas de parentesco se modificaram, alterando a posição das famílias conjugais e suas estruturas externas, como observado em nossa pesquisa, quando nos deparamos com um caso de adoção dentro de um mesmo grupo familiar. Deparamo-nos com o processo de adaptação entre tia e sobrinha, visto que a tia da criança obteve a sua guarda após a comprovação de que a mãe da criança – no caso irmã da mãe adotiva – não tinha condições físicas e psicológicas para cuidar de si mesma e de sua filha.

As mudanças sofridas pela família no decorrer das mudanças sociais acabaram por modificar os papéis realizados dentro do ambiente família. Cada membro possuiu um papel social envolvendo o cumprimento de determinadas funções dentro do conjunto familiar e as funções de cada membro variam, como dito anteriormente, de acordo com os níveis de vida e os meios sociais.

Em períodos de rápidas transformações sociais existe uma contradição entre os comportamentos cotidianos, causando muitas vezes conflitos e incertezas. Segundo Glick (1975), uma das causas principais de conflitos em famílias nucleares contemporâneas se devem ao fato de que as mudanças socioeconômicas das últimas décadas fizeram emergir um número cada vez maior de jovens esposas com pequenas famílias que se tornaram independentes financeiramente.

Levando em conta todas as mudanças sofridas pelas famílias, temos uma ideia de evolução das estruturas familiares. Esta deixa de apresentar uma figura rígida, não apresenta mais funções e comportamentos pré-estabelecidos. As inversões de papéis e mudanças nas responsabilidades são consequências destas rápidas transformações.

As mudanças atuais não excluem a família, embora esta seja considerada uma das instituições mais persistentes no tempo (MOORE, 1967, p. 2), as mudanças sociais refletem na família, fazendo com que esta participe dos processos de industrialização e urbanização (SACARENO, 1976). A velocidade dessas mudanças está ligada diretamente aos diversos fatores econômicos, sociais, cultural e tecnológico, verificando então um ritmo frenético e agitado, produzindo um fenômeno global e complexo. O ritmo acelerado das mudanças obriga adaptações rápidas e continuas, tornando-as irreversíveis e incalculáveis.

A família pode sugerir à sociedade instrumentos de mudanças, pois esta não dirige apenas suas escolhas sociais e legislativas, mas determina a adaptação e funcionamento de diversas instituições sociais.

A relação entre família e escola varia muito, pois estas estão relacionadas às mudanças sociais, culturais e econômicas. Outro fator que influencia nesta relação, são as mudanças que a família têm passado nas últimas décadas e as alterações dentro das escolas, fazendo-se necessário um diálogo efetivo entre a escola e a família, como ocorreu quando a escola participante de nossa pesquisa notou uma forte ausência do sujeito participante de nossa pesquisa durante o processo de adaptação, fazendo com que a escola entrasse em contato com os membros da família para uma justificativa e uma possível solução, dependendo do problema que esta criança estava sofrendo.

A ação da família é considerada uma ação complementar à da escola e a ela subordinada por afirmar que a família não consegue mais educar seus filhos, pois os pais perderam o interesse em participar da escola. Não basta apenas construir a imagem da escola como um lugar agradável, saudável, alegre, é preciso intensificar a educação dos pais. Além de trazê-los para a escola é preciso que a escola vá até as famílias e as conheça.

Bowlby (1995) em seus estudos ressaltou as influências negativas, para o desenvolvimento da personalidade, do cuidado materno inadequado na primeira infância e os efeitos de separações nesse período. Segundo ele, seria essencial para a saúde mental que o bebê e a criança pequena tivessem uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe e que fosse prazerosa e satisfatória para ambos (BOWLBY, 1976/1995), o que faz com que as crianças, ao se depararem com um ambiente totalmente novo e desconhecido, com pessoas novas e desconhecidas, sintam-se desconfortáveis em permanecer naquele ambiente, até que possam se acostumar com a necessidade de precisar de todas estas "estranhas" pessoas dentro deste ambiente que irá fazer parte de sua rotina.

Bowlby (1989) assinalou que o longo período da infância humana torna a criança vulnerável e impotente para viver sozinha, principalmente nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento do apego requer que acriança tenha a capacidade cognitiva de manter sua mãe na memória quando ela não está presente, capacidade esta desenvolvida na segunda metade do primeiro ano.

A adaptação da criança começa a partir dos contatos iniciais dos pais com a creche, pois esta primeira impressão influencia na forma como estes vão se relacionar neste e com este novo ambiente (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993), como presenciado em nosso estudo, onde desde o início houve uma boa relação entre família-escola, favorecendo a segurança que os pais depositariam naquela escola.

Segundo Klein e Ballantine (1988), no que diz respeito ao conceito de adaptação, cada cuidado alternativo tem suas particularidades, demandas e valores e se as características individuais da criança são compatíveis com estes, então ela tende a ser percebida mais rapidamente como bem adaptada. No caso de nossa pesquisa, estas reações da criança foram percebidas de forma mais nítida, devido ao fato de a criança ser a única da sala em processo de adaptação, pois este costuma ser realizado no inicio do ano letivo, com todos os alunos da instituição, o que não foi o caso de nosso sujeito, pois este deu entrada na instituição no meio do segundo semestre do ano letivo.

Outro fator que influencia as reações da criança durante o período de adaptação, segundo Balaban (1988) e Rossetti-Ferreira e Amorim (1996), é a forma como a família, principalmente a mãe, percebe e sente com a entrada do filho na creche. Este fator não esteve presente em nossa pesquisa, visto que a mãe sempre se mostrou segura em deixar a filha dentro da instituição e esta segurança foi transmitida a todo o momento pela instituição, para que a família entendesse a importância da adaptação na vida de sua filha e todo o preparo da escola para realiza-lo.

O processo de adaptação não pode se resumir aos primeiros dias. Faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação que tende a se estender por mais tempo, podendo durar meses. (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA,1993), fator este que foi observado dentro de nossa pesquisa, visto que o sujeito a ser pesquisado faltava com frequência, prolongando o período de adaptação, prejudicando-o.

Segundo Zajdeman e Minnes (1991), a idade da criança deve ser considerada, pois algumas etapas do desenvolvimento são mais críticas do que outras para a entrada desta em cuidados alternativos. No decorrer de nossa pesquisa nos deparamos com esta situação, visto que o sujeito a ser pesquisado era o mais novo aluno da turma.

Durante nosso estudo, foi possível observar que a família passou por inúmeras transformações, modificando seus modelos e rotinas, exigindo a presença da escola no desenvolvimento das crianças. A relação família-escola é de extrema importância e reflete forte impacto sobre os indivíduos em desenvolvimento, quando esta relação não é produtiva.

O apego das crianças nos anos iniciais da Educação Infantil, para com seus pais ou educadores, como observamos em nossa pesquisa, é grande e isto faz com que a criança seja dependente de cuidados, tornando o processo de adaptação necessário e com resultados positivos na maioria das vezes.

Por meio da pesquisa podemos explicitar que a relação família-escola é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, tanto socialmente como psicologicamente e principalmente no desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Os estudos analisados indicam que as mudanças ocorridas na sociedade influenciam a organização da família atual e influenciam também a postura da escola diante do aluno e da relação entre ela e a escola. Dentre as pesquisas estudadas, verificamos que quando a relação entre família e escola é falha, o desenvolvimento da criança é prejudicado, causando problemas e atrapalhando o aprendizado do aluno. Para uma relação eficaz, é necessário que a família, a escola e os órgãos governamentais disponham de um plano educativo para estabelecer uma relação

eficaz, mas para além disso é necessário que ambas as instituições saibam do seu papel e da importância destes em conjunto para o desenvolvimento pleno da criança.

A família, como vimos no decorrer do estudo, é a base para o desenvolvimento do indivíduo e quando sua educação não soma com a educação escolar, pode ter graves problemas em sua formação intelectual e social.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. O. A família numa sociedade em mudança. Problemas e influencias recíprocas. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 9, p. 81-102, 2000.

FILHO, L. M. D. Para entender a relação escola-família. Uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14, p. 44-50, 2000.

HENRI, P. LAUWE, M. J. C. **A evolução contemporânea da família:** estruturas, funções, necessidades.

NUNES, D. G. "Família possível" na relação escola-comunidade. **Psicologia escolar e educacional**, n. 5, n. 2, p. 21-29, 2001.

RAPOPORT, A. "O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia, reflexão e crítica**, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

TOMÁS, C. A. As transformações da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Paidéia**, n. 11, p. 69-72, 2001.

Educação superior como bem público ou privado? Passos largos rumo ao mercado

Tânia Suely Antonelly Marcelino BRABO
Rosiney Aparecida Lopes do VALE

Introdução

No passado, a universidade foi pensada por intelectuais do peso dos Humboldt, Kant, Fichte, Karl, Jasper, Heidegger, para só citar alguns alemães. Hoje, quem diz para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento o que deve ser uma universidade são economistas e funcionários do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e, nos âmbitos nacionais, técnicos dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento. Se antes a preocupação era a formação integral, a produção de conhecimentos de alto valor civilizatório, hoje é o financiamento, são os gastos, as questões econômicas (SOBRINHO, 2010, p. 122). O momento histórico é outro. A esse respeito, Demo (2011) vocifera:

> A atual instituição universitária está em decomposição histórica, seja porque se mantém medieval, sobretudo em termos de impunidade social, distanciamento elitista e atraso didático, seja porque perdeu a noção essencial de mérito acadêmico em troca de burocratização funcional, seja porque é muito pouco produtiva e criativa, custando muito além do que vale para a sociedade que a sustenta, quando menos para criar elites intelectuais e tecnológicas, que não se saberia dispensar, tanto para o processo produtivo, quanto para o processo político além de técnico em geral (p. 47).

Mas, mesmo diante de inúmeros problemas, não há como negar a importância da universidade; prova disso são as diversas tarefas e expectativas sociais a ela atribuídas, atualmente. A universidade ocupa uma posição de destaque quando se fala em desenvolvimento socioeconômico do país, sendo entendida também como peça-chave na tarefa de qualificar os trabalhadores para a modernização da sociedade brasileira, fundamental na dinâmica dos processos de inovação tecnológica, produção e difusão da ciência e da cultura. Ademais, em relação à educação, a universidade e, portanto, a educação superior configura-se como etapa elementar de formação para os profissionais que atuam na Educação Básica, como forma de contribuir para a efetiva melhoria de sua qualidade.

Estado e universidade: entre conflitos e esperanças

Em seu artigo "A universidade pública sob nova perspectiva", Marilena Chaui enfatiza a relação existente entre a sociedade e a universidade e a qualifica como uma instituição social pública e de direito, lembrando que, como instituição social, a universidade "exprime e determina a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo" (CHAUI, 2003, p. 5). Chaui se refere a essa instituição frisando algumas de suas características que a tornam distinta de outras instituições sociais reguladas por fatores externos, diretamente relacionados a interesses e objetivos particulares.

No entanto, a relação entre o Estado e a universidade, relação que deveria ser propulsora de desenvolvimento e propagação do conhecimento, é definida como conflituosa desde a sua origem. Para explicar esse fato, a autora faz alusão a questões que têm sido largamente discutidas por estudiosos do assunto, dentre os quais, sem esquecer que há outros importantes nomes, cito Sguissardi (2009), Silva Jr e Sguissardi (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Oliveira, Catani e Silva Jr (2010), Sobrinho (2010), Mancebo e Silva Jr (2012), Moreira e Pacheco (2006), por exemplo.

No topo da discussão, figuram questões relacionadas ao regime capitalista e suas consequências para a educação, não só em nível superior, mas envolvendo toda a educação básica. Para uma melhor compreensão de como essa discussão é posta, vale a pena montar um quadro baseado nos elementos citados por Chaui (2003, p. 6), quadro esse que nos permite evidenciar melhor as distinções entre o que está na base da universidade pública, concebida como uma instituição social e, por outro lado, como uma organização social. Vale ressaltar, conforme faz a autora, que a distinção entre instituição social e organização social utilizada é de inspiração frankfurtiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l' université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

Sob esse aspecto, cabe lembrar também que esse conceito de universidade como organização social é fruto da reforma do Estado e seus redirecionamentos em relação aos setores que o compõem. "De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura" (CHAUI, 2003, p. 6). Vejamos o quadro:

Quadro 1 - Distinção entre instituição social e organização social

INSTITUIÇÃO SOCIAL	ORGANIZAÇÃO SOCIAL
Referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade externa e interna.	Define-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade; regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.
Busca definir uma universidade (imaginária ou desejável), que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão social.	Refere-se ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular; aceita como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social; seu alvo não é responder às contradições.
Discute/questiona sua existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes.	Sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe; pretende gerir seu espaço e tempo particulares.
Tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa e se percebe como inserida na divisão social e política.	Tem apenas a si mesma como referência e não discute/questiona sua existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes.
	Referida a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso; compete com outras organizações que fixam os mesmos objetivos; sua meta é vencer a competição com seus supostos iguais.

Fonte: adaptado de Chaui (2003)

Conforme se pode notar ao contrapor as características divergentes entre a instituição social e a organização social, dispostas no quadro anterior, há em suas bases configurações que apontam para as relações mantidas entre elas e a sociedade, que, por natureza, perpassam questões ideológicas e jogos de poder. A organização social com suas características adapta-se melhor às rápidas, contínuas e inesperadas mudanças do mundo moderno (flexibilidade) e, portanto, responde positivamente aos objetivos pretendidos pela forma atual do capitalismo, sistema no qual a sociedade "aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares e programas particulares, competindo entre si" (CHAUI, 2003, p. 7).

Nesse contexto social, a educação deixa de ser um bem de direito público em sua essência e passa a figurar como uma mercadoria, cujo comércio não mais fica sob a responsabilidade de uma oferta subsidiada integralmente pelo tesouro do Estado, que

cumpriria apenas o papel de regulador e avaliador da produção e resultados dela decorrentes. A oferta da educação posta como mercadoria, em particular aqui a educação superior, traça rumos diferentes dos pensados para a universidade pública que, ao ser concebida como um "peso" para o Estado, vai aos poucos perdendo o seu caráter diferenciador, que privilegia o trabalho intelectual, a pesquisa e o conhecimento, para dar espaço à criação de uma *universidade operacional*, conforme denominou Freitag, em *Le naufrage de l' université*.

> Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUI, 2003, p. 7).

Em conformidade com esse pensamento, Sguissardi (2009, p. 176) alude ao que Stiglitz, ex economista-chefe do Banco Mundial, escreve em caráter pessoal referindo-se ao conhecimento como bem público global:

> Sem dúvida, para adquirir conhecimento, os indivíduos podem ter que efetuar despesas – assim como teriam que gastar para retirar água de um lago público. O fato de que possa haver custos significativos associados à transmissão de conhecimento não afeta em nada a natureza de bem público do conhecimento: provedores privados podem assegurar a 'transmissão' por uma taxa que reflita o custo marginal da transmissão, enquanto, ao mesmo tempo, o bem em si pode manter-se gratuito.

Tal afirmação reflete o acirrado debate que se instaurou recentemente, embora possa ter raízes políticas antigas, acerca do ensino superior, tido como um bem privado, que deve ser regulado pelas leis capitalistas. No debate, o ensino superior como bem público (coletivo) ou privado (individual) figuram importantes organizações financeiras, que têm seus objetivos voltados para interesses particulares, permeados por valores que envolvem fins lucrativos e poder.

Atualmente, no que concerne à educação superior, parte-se de princípios relacionados à ideia de globalização e de um modelo mundial de universidade, que atenda aos interesses das "classes econômica e politicamente dominantes no mundo capitalista", tendo por referência as "experiências dos países centrais e sob coordenação de organismos multilaterais que lhes servem de pontas-de-lança no mundo globalizado, durante e após a vigência do Estado do Bem-Estar" (SGUISSARDI, 2002, p. 7).

Para este trabalho, importa ressaltar que as questões que envolvem a educação em geral, em especial a educação em nível superior, são fruto de acontecimentos que

desembocaram na atual conjuntura social, que nos obriga a, se quisermos melhor compreendê-la, voltarmos o olhar para esse acervo chamado passado, a fim de tomarmos posições que reflitam nossas escolhas diante das questões que envolvem o ensino superior, a formação de professores, a docência, a universidade e seu futuro neste século XXI.

O debate sobre a universidade superior e suas condições de oferta passa a ser mais evidente na década de 1980, "quando as condições objetivas da economia e da política, somadas a uma interpretação teórica 'conveniente' da crise do Estado do Bem-Estar, fazem-se presentes e tendem a se tornar hegemônicas" (SGUISSARDI, 2009, p. 168). É nesse período [1986] que o Banco Mundial (BM) passa, por meio de diversos documentos[14] elaborados, por vezes, em parceria com outras organizações sociais, como a Unesco, por exemplo, a defender um maior (se não completo) investimento na educação básica, alegando que viria dela o maior retorno social individual. Desse modo, os países, principalmente os pobres e em desenvolvimento, eram induzidos a atender prioritariamente a educação primária e a educação secundária.

Na educação superior, os investimentos deveriam ser diminuídos e, ainda, havia o incentivo para a busca de recursos em diferentes fontes para esse nível, para a cobrança de taxas de matrículas e mensalidades e, por conseguinte, para o fim da gratuidade. Caminhava-se a passos largos rumo ao mercado, passos guiados por sugestões advindas da demonstração de resultados de pesquisas, que iriam servir "de argumentos e premissas, aparentemente, irrefutáveis, para as 'Opções políticas'" (SGUISSARDI, 2009, p. 170).

Esse processo de diminuição de investimentos na educação superior por parte do Estado, incentivado e balizado por poderosas organizações sociais, encontra eco em discursos elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários e até mesmo por intelectuais, entre outros. Por outro lado, é patente que "o argumento de que a educação superior é dispendiosa carece de fundamento, mesmo porque mais cara e irremediavelmente perniciosa, é a carência de educação" (SOBRINHO, 2010, p. 134).

Prova da falácia de que a educação superior é dispendiosa são as altas somas que os governos de países industrialmente avançados nela investem. E se agem dessa forma é porque creem que ela tem a "função fundamental de favorecer o desenvolvimento econômico e civil do país em que se instala, com base no princípio: 'mais cultura e mais pesquisa = mais desenvolvimento e mais civismo'" (SIMONE, 2003, p. 25; apud SOBRINHO, 2010, p. 134).

---

[14] *Financing education in developing coutries: an exploration of policy options* (Word Bank, 1986); *Higher education: the lessons of experience* (Word Bank, 1994); *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms* (Word Bank, 1998); *Higher education in developing coutries: peril and* promise (Word Bank, 2000), documento elaborado em parceria com a Unesco.

No entanto, ao longo da década de 1990, especialmente, sob o diagnóstico da crise educacional, o caminhar para uma acelerada mercadorização do ensino, constituída como modelo de expansão da educação superior no Brasil, se faz sentir mais fortemente.

A educação, seguindo a lógica empresarial do mercado econômico, passa do patamar de "serviço" (que já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito) e entra para o rol das mercadorias. Isso faz com que ocorra uma incrível expansão da iniciativa privada no ensino superior, a partir de meados da década de 1990, expansão regida por um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo.

Conforme elucida Chaui (2003), o sinal da heteronímia evidencia-se, por exemplo, na área das chamadas pesquisas básicas nas universidades latino-americanas, nas quais os países detentores da hegemonia econômica e militar financiam as pesquisas, que têm seus objetos e métodos determinados pelos vínculos com grandes centros de pesquisa desses países. O vínculo com tais centros de pesquisa é condição necessária para o financiamento das pesquisas, bem como instrumento de reconhecimento acadêmico internacional. Outro sinal da heteronímia que merece ser mencionado é o fato de que os centros de pesquisa, para conseguirem financiamentos públicos e privados, devem continuar provando que estão alcançando novos conhecimentos, uma vez que serão constantemente avaliados pelos critérios da eficácia e da competitividade.

Apple (2005) alerta para o fato de que uma explicação para essa situação seria a desvalorização de bens e serviços públicos. E menciona que "é preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, que as pessoas têm que ser forçadas a perceber tudo o que é público como 'ruim' e o que é privado como 'bom'" (APPLE, 2005, p. 41). Igualmente, nesse processo de desmoralização da universidade pública, "qualquer um que trabalhe nessas instituições públicas deve ser visto como ineficiente e necessitado da sensata realidade da competição, para que trabalhe mais horas e mais arduamente" (APPLE, 2005, p. 41).

Desse modo, a universidade vai perdendo cada vez mais a sua autonomia, à medida em que suas ações e o desenvolvimento de suas pesquisas ficam atrelados a interesses capitalistas, que veem na pesquisa, por exemplo, uma forma de gerar "mercadorias/produtos", num mercado competitivo, e não um meio para subsidiar a construção do conhecimento e da cidadania. Nesse caso, são oportunas as palavras de Sguissard (2002) ao questionar a tese de que o ensino superior identificar-se-ia mais com um bem de interesse privado do que um bem de interesse público e salientar que, da forma como a situação se delineia, "estamos na

presença do movimento de criação do **quase-mercado** educacional, que interessa cada vez mais à inciativa privada das empresas de serviço nacionais e multinacionais [...]" (p. 256).

Certamente, seria ingenuidade acreditar que o campo universitário não seria afetado pelos efeitos da ideia de globalização, que essa ficaria restrita ao âmbito econômico financeiro, não interferindo nos campos relativos à cultura, à ciência e ao conhecimento. "A competitividade do mercado é uma dinâmica da qual a educação superior não escapa" (SOBRINHO, 2010, p. 62). Desse modo, a partir das exigências das dinâmicas da globalização neoliberal[15], as instituições de educação superior não só têm de formar para a competitividade, como também precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas" (SOBRINHO, 2010, p. 62). Enquanto isso, assistimos a uma explícita e esmagadora invasão da mundialização do capital, no campo universitário.

Considerações finais

Posta como uma organização social, num mercado cada vez mais competitivo, a universidade perde a sua verdadeira essência. De acordo com Schugurensk (2002, p. 109, apud SGUISSARD, 2009, p. 156), uma vez subsumida pela lógica do mercado e do Estado, haveria o fortalecimento da competitividade econômica, o que implicaria "inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capta* menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente". Ainda sob esse tema, manifesta-se Sobrinho (2010), destacando que, uma vez fortalecida a competitividade econômica, consequentemente, entre outros danos, presenciaríamos uma elevada precarização da profissão docente, flexibilização dos contratos de trabalho e o encurtamento dos tempos de dedicação aos estudos. Em resumo, a educação superior avançaria cada vez mais no cenário do quase-mercado.

A preservação das universidades públicas, por mais problemas que se possa apontar, em virtude de seu histórico compromisso com o preparo científico, pedagógico e político de licenciados e pós-graduados, significa constituir e manter o "*lócus* privilegiado de formação e produção de pesquisa e do conhecimento, dimensões necessária para que os países possam competir no mercado global" (NETO; CASTRO, 2014, p. 262).

[15] "O neoliberalismo tem como objetivo central o lucro; é ao mesmo tempo uma ideologia e um conjunto de práticas próprias do mercado e do mundo dos negócios" (SOBRINHO, 2010, p. 62).

Portanto, proclama Demo (2011, p. 48), “mesmo sendo uma das instituições mais conservadoras, tão falastrona quanto inepta em termos de mudanças sociais relevantes”, a universidade “terá de recuperar o brilho histórico da vanguarda criativa, em termos de competência e mérito”. De fato, são muitas as esperanças sociais nela depositadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 96p.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-16, set./dez. 2003.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo**.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 124p.

MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira.** Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012, p. 192.

MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Globalização e educação:** desafios para políticas e práticas. Portugal: Porto Editora, 2006, p. 190.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. **Educação superior no Brasil**: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR; J. dos R. (orgs.). **Educação superior no Brasil:** em tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 135.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 128.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI:** desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009, p. 341.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade históricas. Florianópolis**: Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2002.

SILVA JR, J. dos R.; SIGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 279.

SILVA, M. R. da; COLOTONIO, E. M. O currículo e a tendência à semiformação. In: GESSER, V.; VIRIATO, E. V. (Orgs.). **Currículo:** histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 274.

SOBRINHO, J. D. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 258.

Sobre os autores

Adriana Garcia Gonçalves, Doutora em Educação (2010) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Mestre em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos – SP – Brasil.

Ana Letícia Seller Bolzan, Graduação em Pedagogia (2015) na Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial e membro do Grupo de Estudos Infância, Família e Escolarização (Gepife).

Andréa Calderan, Mestre em Educação (2018) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Membro pesquisadora do Grupo de Estudos Teoria Crítica e Educação. Foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Família e Escolarização (Gepife).

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli, Mestre em Educação Escolar (2018) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil.

Camila Fernanda Bassetto, Doutora em Engenharia da Produção (2010) pela Universidade de São Paulo (USP), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Estatística (2007) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Araraquara – SP – Brasil.

Cristiane Jesus Nascimento, Graduação em Letras (2015) na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – São Paulo – Brasil.

Dirce Charara Monteiro, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (1986) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Linguística (1977) pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil.

Fabiani Celena Trindade, Mestre em Educação (2016) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Rio Claro – SP – Brasil. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME- RC), Rio Claro – SP – Brasil.

Fábio Tadeu Reina, Doutor em Educação (2009) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Educação Escolar (2006) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Docente na Universidade de Araraquara – UNIARA.

Gerusa Ferreira Lourenço, Doutora em Educação Especial (2012) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Educação Especial (2008) pela Universidade Federal de São Carlos (UFCSar), São Carlos – SP – Brasil. Docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Terapia Ocupacional e do

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar), São Carlos – SP – Brasil.

Iracy de Sousa Santos, Doutora em Educação (2010) pela Universidade de Alcalá (UAH), Alcalá de Henares – Madrid – Espanha. Mestre em Educação (2000) pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza - CE – Brasil. Docente na Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA – Brasil.

Isabela Vicenzo Sgobbi, Doutora em Educação (2017) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro – SP – Brasil. Mestre em Educação Escolar (2013) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Professora na Prefeitura Municipal de Araraquara no Programa de Educação Integral, Araraquara – SP – Brasil.

Jandira Pereira Souza, Doutora em Educação Escolar (2012) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Pedagogía Profesional (2002) pelo Inst. Sup. Ped. Ed. Técnica y Profes. "Héctor Alfredo Pineda Zaldivar" (Ispep), Cuba. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Maracanã, São Luís – MA – Brasil.

João Batista Almeida, Doutor em Física (2013) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ensino de Ciências (2012) pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Brasil. Docente no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), São Luís – MA – Brasil.

João Fernando Tobgyal da Silva Santos, Mestre em Mídia e Tecnologia (2015) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Bauru – SP – Brasil.

José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Doutor em Educação (2008) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Educação (1998) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, Rio Claro – SP – Brasil.

José Milton de Lima, Doutor em Educação (2003) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. Mestre em Educação (1995) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. Docente aposentado do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente – SP – Brasil.

Joyce Cristina Claro Menoti, Mestre em Educação (2017) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente – SP – Brasil.

Karoline Gessiane Persegueiro, Mestre em Educação (2016) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro – SP – Brasil.

Kelcilene Gisela Persegueiro, Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro – SP – Brasil. Mestre em Educação (2017) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro – SP – Brasil. Professora na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil.

Luci Regina Muzzeti, Livre Docência (2019) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. Doutora em Educação (1997) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Fundamentos da Educação (1992) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos – SP – Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil.

Marcia Cristina Argenti Perez, Doutora em Psicologia (2004), pela Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Mestre em Psicologia (2000) pela Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Docente pesquisadora na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil.

Márcia Regina Canhoto de Lima, Doutora em Educação (2006) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. Mestre em Educação (2002) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. Livre docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP – Brasil.

Marcos Américo, Doutor em Educação para a Ciência (2010) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Mestre em Comunicação Midiática (2002) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac). Bauru – SP – Brasil.

Maria da Graça Mello Magnoni, Doutora em Educação (2000) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. Mestre em Planejamento Urbano (1995) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Programa de Pós-graduação do Mestrado em Mídia e Tecnologia, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac), Bauru – SP – Brasil.

Maria Regina Guarnieri, Doutora em Educação (1996) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Educação (1990) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente voluntária na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), junto ao Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil.

Marilda da Silva, Doutora em Educação (1999) pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – Brasil. Mestre em Filosofia e História da Educação (1994) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo – SP – Brasil. Livre docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Didática, Araraquara – SP – Brasil.

Marta Campos de Quadros, Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Porto Alegre – RS – Brasil. Mestre em Educação (2005) pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Brasil. Pesquisadora Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade. Porto Alegre – RS – Brasil.

Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade, Mestre em Educação Escolar (2015) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Professora do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Araraquara, Araraquara – SP – Brasil.

Renata de Oliveira Sbrogio, Doutoranda em Mídia e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac), Bauru – SP – Brasil. Mestre em Mídia e Tecnologia (2016) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac), Bauru – SP – Brasil. Docente em Cursos de Graduação e Pós-graduação de diversas instituições.

Renata Junqueira de Souza, Doutora em Letras (2000) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Brasil. Mestre em Linguística e Letras (1990) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre – RS – Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP – Brasil.

Rodrigo Rodrigues Menegon, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente – SP – Brasil. Professor na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Campo Grande – MS – Brasil.

Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Doutora em Letras – Linguística e Língua Portuguesa (2002) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Letras (1996) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil.

Rosiney Aparecida Lopes do Vale, Doutora em Educação (2015) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília – SP – Brasil. Mestre em Filologia e Linguística Portuguesa (2005) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis – SP – Brasil.

Silvana Ferreira de Souza Balsan, Doutora em Educação (2018) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP – Brasil. Mestre em Educação (2009) pela Universidade Estadual Paulista

"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Dracena, Dracena – SP – Brasil.

Solange Santos Ferreira dos Reis, Mestranda em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Diretora de Escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru, Bauru – SP – Brasil.

Tamiris Aparecida Fachinetti, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos – SP – Brasil. Mestre em Educação Escolar (2017) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Doutora em Sociologia (2003) pela Universidade de São Paulo (USP), SP – Brasil. Mestre em Educação (1997) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), SP – Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil.

Tarsila Gonçalves, Graduação em Administração Pública (2017) na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (Fclar), Araraquara – SP – Brasil.

Vilma Antonia Santos Almeida, Doutora em Educação (2012) pela Universidade de Alcalá (UAH), Alcalá de Henares – Madrid – Espanha. Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus São Luís Maracanã, São Luís – MA – Brasil.