EDUCAÇÃO
E TRABALHO DOCENTE



JOSÉ LUÍS BIZELLI
LUCI REGINA MUZZETI

(ORGANIZADORES)

EIE
Editora Ibero-Americana
de Educação

Educação e Trabalho Docente

José Luís Bizelli
Luci Regina Muzzeti
(Organizadores)

Bauru
2020

BIZELLI, José Luís.

Educação e Trabalho Docente / José Luís Bizelli e Luci Regina Muzzeti (Organizadores). 1. ed. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020. 176p.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-86839-01-2

1 Educação. 2. Trabalho docente. 3. X EIDE. I. José Luís Bizelli. II Luci Regina Muzzeti. III. Título. IV. Editora Ibero-Americana de Educação. V. Livro digital.

CDU – 37/49



DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2

Educação e Trabalho Docente

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 e organização

Prof. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor
Doutorando em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Profa. Thais Conte Vargas
Editora Ibero-Americana de Educação
Revisora
Doutoranda em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente
Graduando em Letras - Lincenciatura, Unisagrado - Bauru

Julio Cesar Tomasi Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente
Graduado em Gestão Empresarial, FATEC – Praia Grande

Patrícia Raquel Fernandes Baldoino
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente de diagramação
Universidade Paulista

Marcus Vinicius Tomasi Cruz
Editora Ibero-Ameriana de Educação
Assistente de diagramação
Graduando em Gestão Pública, Faculdade Anhanguera de Bauru

Elvis de Souza Baldoino
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer

ISBN: 978-65-86839-01-2

Membros do Conselho Editorial

Editor

Prof. José Anderson Santos Cruz
Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/Unesp

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Thaís Vargas
Faculdade de Ciências e Letras (Unesp)

Editores Assistentes

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Julio Cesar Tomasi Cruz
FATEC

Assistentes Editoriais

Laís Inês Sanseverinato Micheleti
FCLar/Unesp

Patrícia Baldoino
Unip

Assessoria Jurídica

Elvis de Souza Baldoino

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistariol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dr. José Luís Bizelli
FCLAr (Unesp)

Me Kaique Cesar de Paula Silva
USP - Uninove

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Me. Lais Donida
UFSC

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Luci Regina Muzzeti
FCLAr – Unesp

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dr. Renan Antônio Silva - UMC

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Me. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule (UCM)

Me. Solange Aparecida Monteiro
Instituto Federal de São Paulo

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Me. Yuri Miguel Macedo
UFSB



Editorial

A Editora Ibero-americana de Educação inaugura sua coleção de ebooks com obra organizada pelos professores José Luís Bizelli e Luci Regina Muzzeti, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Araraquara.

Os organizadores apresentam coletânea de textos que nos conduzem à reflexão da prática docente no contexto educacional, com o intuito de apontar oportunidades de aprimoramento do exercício docente em diversos níveis de ensino, desde a escola básica até o ensino superior.

Tendo como foco a "formação de professores" em cenário complexo, os autores, segundo a ***apresentação*** feita pelos organizadores, reúnem provocações teóricas e práticas sobre o cotidiano da escola brasileira: "Eles descrevem os desafios que se estabelecem em um país de múltiplos universos de análise, crivado por condições adversas de realidades sociais e econômicas distintas e que não conseguiu – seja no campo da regulação, seja no campo da avaliação institucional – definir indicadores e padrões mínimos que avancem na qualidade do ensino oferecido aos filhos de seus cidadãos."

O foco recai nas discussões que perpassam o cotidiano escolar a partir do incremento de novas tecnologias e metodologias de ensino e aprendizagem. Novos desafios ressignificam antigas questões para professores e investigadores: o bullying incrustado no cotidiano da sociedade atual que ganha, na escola, contexto digital; as posturas éticas que provocam o repensar da prática docente; a violência estrutural que reflete na sala de aula exigindo uma nova didática de enfrentamento; o desafio de realocar habilidades essenciais frente a demandas imediatas de mercado; as diferentes maneiras que o Ensino Superior tem absorvido essas "questões" e respondido a partir do desenho de novos currículos; as discussões que consolidam todo o conhecimento produzido em uma Ciência da Educação no Brasil.

Neste primeiro editorial, cabe-me, portanto, agradecer a contribuição de todos os autores e organizadores, mas não poderia deixar de estender meus sinceros agradecimentos à equipe de profissionais da Editora Ibero-Americana e aos membros do Comitê Científico. Sem este conjunto de personagens, não teria sido possível colimar nossos esforços na disseminação do conhecimento, único objetivo para a publicação de nossos livros digitais: acesso livre de obras – acesso aberto – avaliadas através de pareceres ad hoc, sem custos para os leitores.

Boa leitura!

José Anderson Santos Cruz

Editor

Apresentação

Reunir trabalhos que versem sobre o ***trabalho docente*** pode parecer um tanto quanto ousado, já que o universo de questões que polemizam com a temática não poderia restringir-se ao volume de páginas que se seguem. Ao mesmo tempo, para não criar uma falsa expectativa, é preciso considerar que este livro não se trata de um manual para oferecer ***cartilha segura*** a ser utilizada para organizar ações de melhoria na atividade profissional daqueles que se dirigem à Escola.

Do que se trata então o conteúdo deste livro?

O que buscamos aqui foi reunir provocações – teóricas e práticas – de autores que estão filiados à linha investigativa da Educação Escolar, o que significa dizer autores comprometidos com a dinâmica do funcionamento cotidiano da escola que se faz no Brasil. Eles descrevem os desafios que se estabelecem em um país de múltiplos universos de análise, crivado por condições adversas de realidades sociais e econômicas distintas e que não conseguiu – seja no campo da regulação, seja no campo da avaliação institucional – definir indicadores e padrões mínimos que avancem na qualidade do ensino oferecido aos filhos de seus cidadãos.

É factível pensar que a qualidade do ensino brasileiro hoje oferecida é resultado do trabalho docente realizado. Os professores, com todas as adversidades do ambiente de trabalho, mantêm esse complexo sistema de ensino funcionando. São eles, no cotidiano, que abrigam cada estudante, permitindo, de forma criativa, sua inserção na diversidade da sociedade em que vivemos.

Na organização deste livro, partimos então do trabalho de Maria Josefa Canela e Maria Eliza Arnoni – intitulado ***Trabalho, educação e atividades educativas emancipadoras*** –, no qual as autoras buscam delinear o ambiente concreto do desenvolvimento da sociedade brasileira, contextualizando a situação que vive a Educação, através do instrumental de análise da Pedagogia Histórico-Critica. O foco é pensar a educação escolar como forma de auxiliar a emancipação humana dentro do sistema produtivo em que vivemos.

Já em ***Contribuições da perspectiva sócio-histórica para a psicopedagogia***, Marina Andrade Pinheiro e Patrícia de Oliveira abordam as principais teorias elaboradas por Vygotsky sobre aprendizado e desenvolvimento, ressaltando as ideias do autor para a área da psicopedagogia: a importância da linguagem no desenvolvimento e também das interações sociais, a relação existente entre aprendizado e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento da percepção, atenção e memória, o processo de criação humana e o simbolismo presente nas brincadeiras, nos desenhos e na linguagem escrita. Todo o arcabouço conceitual volta-se à solução para as dificuldades de aprendizagem.

Os três textos que dão continuidade à nossa coletânea interpretam situações de análise cotidiana de universos específicos. Maria Julia Melo e Lucinalva Almeida, em ***O currículo pensado-vivido: relações entre o projeto curricular do curso de pedagogia e o discurso de professoras em formação***, buscam investigar o diálogo entre o projeto curricular de um curso específico de Pedagogia e os discursos de professoras em formação. O procedimento metodológico baseia-se na Análise de Discurso: práticas e discurso devem estar em consonância, provocando uma forte relação que transita entre pensado e vivido. No texto ***A relação teoria e prática: o que dizem os professores da educação especial***, Miryan Cristina Buzetti e Maria Piedade Resende da Costa abordam a mesma questão focada em professores da educação especial, ou seja, analisam a fala desses professores quando avaliam a contribuição dos cursos de formação inicial na relação entre teoria e prática. A conclusão indica a necessidade de se repensar a formação do professor, permitindo-lhe prática mais reflexiva. No mesmo sentido, avaliando a formação de professor recém formado, Rosimar Poker, Fernanda Valentim e Isadora Garla – em ***Percepção de alunos egressos da primeira turma da nova grade curricular do curso de pedagogia da Unesp/Marília: formação na perspectiva da educação inclusiva*** – consideram que a educação inclusiva implica em tomada de decisões que afetam o sistema escolar, tanto do ponto de vista organizacional e político quanto didático-pedagógico, exigindo que a formação inicial seja redimensionada, pois a ação pedagógica torna-se elemento fundamental para efetivar o ensino de todos alunos, inclusive do alunado com necessidades educacionais especiais que, agora, participa das salas regulares de ensino.

Parte importante a ser considerada na análise do universo ao qual os profissionais da Educação estão expostos em seu cotidiano refere-se à tensão crescente

entre os atores que convivem na Escola. Assim, cinco textos se dedicam a vários aspectos da questão. Em ***Conflitos interpessoais no ambiente escolar: como evitar?***, Leticia Karoline Ferreira e Luciene Regina Tognetta refletem sobre a construção de um ambiente escolar saudável e seguro para crianças e adolescentes, a partir de investigação sobre a aplicabilidade de regras e sanções para a segurança na escola com a finalidade de organizar a convivência entre gestores, professores e alunos. O texto ***Indisciplina e violência na escola: análise de concepções e discursos de educadores***, escrito por Ariel Cristina Vergna e Maria Cecília Luiz, evidencia os conceitos de indisciplina e violência tomando como referência o discurso da equipe gestora – professores e funcionários. Traça-se, portanto, um desenho da forma como estudantes indisciplinados ou violentos são institucionalmente enfrentados. Priscila Carla Cardoso, Elisiane Quevedo Goethel e Débora Cristina Fonseca, em ***Concepções de respeito/desrespeito presentes nos livros de ocorrência escolar***, apontam para a necessidade da compreensão de como se dá a construção do respeito por parte dos sujeitos que atuam no ambiente escolar, levando em consideração questões como cultura, autoridade e comprometimento com a garantia de acesso ao conhecimento. Uma análise mais detalhada das práticas de enfrentamento da questão pode ser vista em ***Os procedimentos e as providências adotadas pelas escolas para resolver conflitos entre alunos envolvidos em atos de violência e indisciplina***, de Tamyres Vituri, Claudia Regonha Suster e Débora Cristina Fonseca. As autoras realizam pesquisa qualitativa baseada na leitura de registros de ocorrências produzidos por uma escola estadual paulista, em região com altos índices de violência. Encerrando este bloco, Dierlem Cristina de Oliveira e Luciene Regina Tognetta, em ***Diversos olhares sobre o bullying: concepções de professores e alunos***, debruçam-se sobre a questão identificando diferenças de olhares: enquanto alunos dizem que são vítimas de bullying e que no ambiente escolar há violência, professores dizem que não percebem os diversos tipos de agressões, interpretando-as como apenas brincadeiras da idade.

A questão dos jogos didáticos é abordada por Geovana Pazetto e Rosebelly Marques. No texto ***Discutindo propriedades periódicas por meio de um jogo didático***, as autoras, observando a importância de atrair a atenção de alunos para a aula e cientes de que o uso de recursos didáticos é ferramenta de apoio ao docente, criaram e avaliaram um jogo didático sobre Propriedades Periódicas. Foi possível observar que o jogo contribuiu para maior aprendizado dos alunos, embora tenha ficado evidente

também que a ferramenta necessita estar atrelada em sequência didática mediada pelo professor.

Dois textos partem dos princípios legais brasileiros para entender setores específicos do trabalho docente. Em ***Educação infantil e ensino fundamental: apresentando alguns estudos defendidos entre 2005 e 2015***, Caroline Raniro e Sílvia Regina Sigolo tomam a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) para entender seu impacto nos últimos anos da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados indicam similaridades e particularidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, criando intercontextos. Já Maria Aparecida Miranda e Elaine Sampaio Araújo, no texto ***O ensino de estatística no ensino fundamental i: uma proposta para superar as orientações da matriz de referência da Prova Brasil***, partem da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para discutir as avaliações em larga escala da qualidade do ensino brasileiro. O campo definido é a Prova Brasil de matemática (4ª série/5º ano), quando mede os conhecimentos estatísticos e didáticos organizados por professores do ensino fundamental I para o ensino de Estatística.

Em um esforço de organizar as discussões aqui propostas, os quatro últimos textos revelam experiências voltadas a projetos de intervenção. Em ***Adolescentes e jovens em contexto de exclusão social***, Kátia Aparecida Miranda e Solange Maria de Barros investigam as representações de adolescentes e jovens que estão sob guarda judicial e em situação de vulnerabilidade social. Os resultados esclarecem a relevância da escola na vida de cada um como local de humanização e emancipação, como local de inclusão social. Rafael Kimura, João Eduardo Ramos e Luís Paulo Piassi, no texto ***Projeto Lucia: clube de leitura e ciências como uma intervenção não-formal em espaços formais***, descrevem esta experiência que leva ciência para adolescentes através da literatura. Concluem os autores que a implantação do clube de leitura tornou possível associar entretenimento e conteúdo, além de ser flexível o suficiente para sustentar objetivos diversificados que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão. O texto ***A apropriação de Paulo Freire nas pesquisas em educação ambiental***, de Talita Lopes e Maria Cristina Zancul, relata um esforço de reinterpretar a Educação Ambiental através da pedagogia dialógica freireana. Apesar da importância de Paulo Freire, a pesquisa das autoras revela que pouco se tem explorado as contribuições freireanas em trabalhos direcionados à Educação Ambiental. Finalizando, Rodrigo Arena, Leticia Marchesini,

Paula Sabrina Souza, Maria Terezinha Bombonato e Silvia Regina Zuliani, em ***Trabalho interdisciplinar integrado à formação de licenciandos na área de ciências da natureza***, analisam a temática concluindo que a prática interdisciplinar ainda está longe das perspectivas de ensino utilizadas pelo reduto da universidade, espaço que se renova enquanto local refratário às mudanças de atitude em relação ao conhecimento.

Assim se compõe o universo de investigação contido nesta coletânea, universo este que esperamos auxilie para aprofundar o conhecimento sobre os ambientes que permeiam o ***trabalho docente***.

José Luís Bizelli
Luci Regina Muzzeti

SUMÁRIO

Trabalho, educação e as atividades educativas emancipadoras 13
Maria Josefa B. CANELA e Maria Eliza B. ARNONI.
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.1

Contribuições da perspectiva sócio-histórica para a psicopedagogia 23
Marina Andrade PINHEIRO e Patrícia de OLIVEIRA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.2

O currículo pensado-vivido: relações entre o projeto curricular do curso de pedagogia e o discurso de professoras em formação 33
Maria Julia MELO e Lucinalva ALMEIDA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.3

A relação teoria e prática: o que dizem os professores da educação especial 43
Miryan Cristina BUZETTI e Maria Piedade Resende da COSTA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.4

Percepção de alunos egressos da primeira turma da nova grade curricular do curso de pedagogia da Unesp/Marília: formação na perspectiva da educação inclusiva 51
Rosimar B. POKER, Fernanda O. D. VALENTIM e Isadora A. GARLA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.5

Conflitos interpessoais no ambiente escolar: como evitar? 62
Leticia Karoline FERREIRA e Luciene Regina Paulino TOGNETTA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.6

Indisciplina e violência na escola: análise de concepções e discursos de educadores 67
Ariel Cristina Gatti VERGNA e Maria Cecília LUIZ
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.7

Concepções de respeito/desrespeito presentes nos Livros de Ocorrência Escolar 76
Priscila Carla CARDOSO, Elisiane Spencer Quevedo GOETHEL e Débora Cristina FONSECA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.8

Os procedimentos e as providências adotadas pelas escolas para resolver conflitos entre alunos envolvidos em atos de violência e indisciplina. 86
Tamyres VITURI, Claudia Regonha SUSTER e Débora Cristina FONSECA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.9

Diversos olhares sobre o bullying: concepções de professores e alunos..... 96
Dierlem Cristina de OLIVEIRA e Luciene Regina Paulino TOGNETTA
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.10

Discutindo Propriedades Periódicas por meio de um Jogo Didático 100
Geovana Zamboni PAZETTO e Rosebelly Nunes MARQUES
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.11

Educação Infantil e Ensino Fundamental: apresentando alguns estudos defendidos entre 2005 e 2015 110
Caroline RANIRO e Sílvia Regina Ricco LUCATO SIGOLO
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.12

O ensino de Estatística no Ensino Fundamental I: uma proposta para superar as orientações da Matriz de Referência da Prova Brasil 120
Maria Aparecida MIRANDA e Elaine Sampaio ARAÚJO
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.13

Adolescentes e jovens em contexto de exclusão social 131
Kátia Aparecida da Silva Nunes MIRANDA e Solange Maria de BARROS
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.14

Projeto LUCIA: clube de leitura e ciências como uma intervenção não-formal em espaços formais 142
Rafael Kobata KIMURA, João Eduardo RAMOS e Luís Paulo PIASSI
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.15

A apropriação de Paulo Freire nas pesquisas em educação ambiental 152
Talita MAZZINI LOPES e Maria Cristina de SENZI ZANCUL
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.16

O trabalho interdisciplinar integrado à formação de licenciandos na área de ciências da natureza 162
Rodrigo Magalhães ARENA, Leticia dos Santos MARCHESINI, Paula Sabrina Martins de SOUZA, Maria Terezinha Siqueira BOMBONATO e Silvia Regina Quijadas AROZULIANI
DOI: https://doi.org/10.47519/EIE.978-65-86839-01-2.17

SOBRE OS AUTORES 173

Trabalho, educação e as atividades educativas emancipadoras

Maria Josefa B. CANELA
Maria Eliza B. ARNONI

Introdução

Quando refletimos sobre o mundo do trabalho, se faz necessário compreender o processo histórico que se configurou nesse modelo de produção capitalista, e as exigências educacionais desta sociedade tecnológica, abordamos, numa análise teórica e bibliográfica, as mudanças que ocorreram no campo do trabalho com a inserção das empresas automotivas e as implicações postas à organização da educação escolar nesse padrão na sociedade. E, Na tentativa de compreender o trabalho e suas implicações atualmente, buscou-se elementos que auxiliem na síntese desse processo, por meio de autores marxistas que partem do princípio que os seres humanos são constituídos socialmente e historicamente, com capacidades diferenciadas dos animais, podendo estes, a partir de sua visão de mundo, desenvolver processualmente a atividade humana de planejar, elaborar e avaliar as ações que vão desenvolver.

Para Antunes (2010), no Brasil, a década de 50 foi o berço de uma estrutura produtiva voltada para a produção de bens duráveis e industrializados, cuja dinâmica do capitalismo foi a exploração dos trabalhadores, promovida pela articulação de baixos salários e excessiva jornada de trabalho. Para o autor, esse modelo econômico expandiu-se entre as décadas de 50 a 70, sofrendo no final da ditadura militar, na década de 80, as primeiras alterações na organização tecnológica. Assim, enquanto em outros países, a reestruturação produtiva do capital estava a todo vapor, nosso país ainda não havia efetivado o projeto neoliberal, mas teve os primeiros passos para uma reestruturação produtiva do país, as empresas adotaram novos padrões, sendo estes tecnológicos, social e sexual do trabalho que teve como modelo o toyotismo e fordismo.

Tumolo (1997) enfatiza que ao tratar das metamorfoses do mundo do trabalho, diversos autores têm contribuído significadamente, porém, eles atribuem esse fenômeno como sendo decorrente das inovações tecnológicas, no entanto, o autor destaca que esse tema é complexo e que não se esgota em poucas discussões, é

necessário um aprofundamento teórico com analises relacionadas às diversas categorias do trabalho. Como não é possível tratar aqui das categorias discutidas pelos autores, por serem complexas e extensas, traremos resumidamente asserções sobre o trabalho no mundo capitalista.

Tumolo (1997) critica as discussões que se restringem em torno da questão trabalho concreto como finalidade de uso e, então, sinaliza para outras categorias, como o abstrato[1] e o produtivo[2]. Para ele, não importa qual modelo de trabalho, seja fordismo, taylorismo, toyotismo etc. é preciso compreender que todos estão subordinados ao processo de produção capitalista, valorização do capital e acumulo do capital.

De acordo com Araújo (2000), nas comunidades primitivas, antes da revolução industrial, os homens produziam apenas um pouco mais para sua subsistência e da sua família. Para o autor, a "automação foi a catapulta para a modernização industrial" (p. 5). Segundo ele, o processo da automação atingiu em cheio a força do trabalho, pois o dinamismo tecnológico se mistura com as questões políticas e, em lugar da tecnologia trazer liberdade, ela forma um lugar de escravidão. As conquistas cientificas e os avanços tecnológicos permitiram ao empresário capitalista ganhar confiança por obter êxito e benefícios, o trabalho mecanizado diminuiu a força braçal do trabalhador e a indústria automotiva adequou a eficiência à velocidade e, assim, a produção passou então a depender mais da tecnologia do que do trabalho humano.

Poderíamos dizer que esse seria o momento oportuno para o processo de libertação do trabalhador, no sentido de trabalhar menos, esforçar-se menos fisicamente e ter tempo para o ócio ou o lazer, se o capitalismo não roubasse o seu tempo e nem fosse explorador e alienador. No entanto, já que não precisariam se esforçar tanto fisicamente, poderiam trabalhar em alta velocidade e de forma ininterrupta em processos automáticos, exigindo concentração rigorosa por longos períodos, o que tornou o trabalho ainda mais degradante, e exaustivo, gerando sequelas no trabalhador.

Nesse sentido, Araújo (2000, p. 5) afirma que o fim é dominar as forças naturais através da submissão primordial. Porém a máquina é apenas um meio. Como um escravo, que pode fazer outros escravos. O que não impede a busca da liberdade

[1] Lessa (2012, p. 28) define o trabalho abstrato como "redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria", no qual sua força de trabalho é paga, em resumo toda atividade humana assalariada é trabalho abstrato.
[2]Tumolo (1997) define o trabalho produtivo como aquele que produz mais-valia.

humana. Reinar sobre máquinas, que podem submeter o mundo, ainda é reinar.

Deste modo, pode-se afirmar que a revolução industrial, a utilização do uso das máquinas e a diminuição da força braçal não deixou o homem livre, pelo contrário, os humanos têm-se tornado cada vez mais escravos das tecnologias, estão presos a elas, em condições desumanas e alienadoras. Assim explica o autor, "o potencial libertador da técnica revela-se, contraditoriamente, o grilhão daquela libertação, a instrumentalização do homem, o que Chaplin ridicularizou em *tempos modernos*". (ARAÚJO, 2000, p. 6).

Nesse sentido, Araújo (2000) destaca que o universo tecnológico não garante liberdade ao homem, ele fica submisso aos aparatos técnicos que, de certa forma, amplia a produtividade, o campo de trabalho e as necessidades humanas, levando-o a trabalhar ainda mais, para suprir essas necessidades criadas por eles mesmo, ou seja, é um ciclo vicioso, no qual, o trabalho educativo está incluso.

Traremos as contribuições de Ivo Tonet sobre a impossibilidade de se organizar na sociedade capitalista um sistema geral de educação emancipadora e a possibilidade do desenvolvimento das atividades educativas emancipadoras. E, nesse sentido, apresentamos a proposição teórico-metodológica da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana, pautada na concepção de trabalho em Marx (2008), da autora Maria Eliza Brefere Arnoni (2014).

A relação trabalho e educação na era capitalista

Tendo como universo da pesquisa que vimos realizado, o trabalho e a Educação, que subsidia este artigo é necessário compreender que a educação não está desvinculada do mundo do trabalho e, assim, ela não dá conta de tirar o sujeito da alienação, das mazelas sofridas pela sociedade oriundas deste capitalismo devastador. Pautadas nas leituras iniciais, podemos dizer que a educação é regida ao som das políticas burguesas voltadas para a manutenção e o fortalecimento do capitalismo, conduzindo a educação à competição. Pode-se depreender como a educação está a serviço do capital, nos documentos da UNESCO "Um Tesouro a Descobrir" (DELORS, 2010).

Duarte (2001) destaca que a sociedade burguesa atualmente, não poderia deixar a classe operária sem escolarização, havia necessidade, nesta nova estrutura mundializada e capitalista, que os trabalhadores tivessem um pouco de conhecimento

para lidar com a tecnologia e a viver bem na sociedade moderna. Era preciso um ensino, mas, que fosse dado em medidas homeopática para que a classe trabalhadora não soubesse tanto, a ponto de quererem fazer revoluções, mas, que soubesse minimamente para dar conta de ser esse novo homem informado e preparado para o mercado capitalista atual.

Porém, Duarte (2001) afirma que a escola produz, sim, a alienação e contraditoriamente, ao mesmo tempo, a humanização. Entende-se que do mesmo modo que o capitalismo se vê obrigado a oferecer educação a classe trabalhadora, segundo Pedagogia Histórico-Critica, a emancipação humana, por intermédio da escola. Em outra produção (DUARTE, 2012), o autor destaca que, se por um lado, o capitalismo inaugura a educação escolar como dominante na formação dos seres humanos, ao mesmo tempo em que essas relações sociais não permitem a plena democratização pelo acesso ao saber histórico e socialmente produzido pelos homens, em sociedade. E enfatiza, apoiando-se em Saviani (1991), que a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui-se uma necessidade que surgiu no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele. Deste modo, destacamos que Duarte não deixa claro que no capitalismo seria impossível uma educação geral emancipadora.

De acordo com Mèszàros (2006), o capitalismo cria contradições sim, porém, ele sabe bem lidar com elas, é capaz de dominar suas contradições por meio de mecanismos políticos, ele até cria grandes proporções de “intelectuais”, porém, falta oportunidade significativa para todos, como emprego, por exemplo, destacando que nenhum cidadão, em sã consciência, negaria que a educação atualmente está em crise.

Nesse sentido, Mèszàros (2008) critica contundentemente o capitalismo, dizendo que ele impõe um tipo de selvageria aos trabalhadores dentro de um sistema alienante e desumano, onde o tempo de trabalho do trabalhador é tirado dele e o processo é degradante. O autor continua afirmando que além de todas as condições péssimas que os trabalhadores são submetidos, eles ainda pagam injustamente pelas mazelas camufladas do capitalismo que são desempregos, precarização, dentre outras, e daí, é impossível um processo humanizador e emancipador no sistema capitalista.

Deste modo, concordamos com Mèszàros (2008) quando destaca, a educação tem fornecido um conhecimento necessário apenas para a máquina produtiva e a expansão do capitalismo, portanto, não é capaz de fornecer uma alternativa radical emancipadora.

Para Mèszàros (2008), os ideais educacionais não somente foram minados com o passar do tempo como também sofreram os impactos da alienação em sentido cultural, visando a expansão do capital e a maximização do lucro. Nesse sentido, talvez não poderíamos esperar uma educação humanizadora dentro desses moldes capitalistas, mas poderíamos enquanto educadores proporcionar caminhos dentro dos espaços escolares na direção de uma educação revolucionaria e emancipadora. É claro que István Mèszàros está certo nas suas análises em relação a educação, da forma como tem sido direcionada e reconfigurada ela atende aos ditames do capitalismo e seus interesses. Veja que:

> Quanto mais "avançada" a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e naexploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades - também na forma da "privatização" promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Deste modo não é possível esperar que as políticas educacionais vindas dos organismos internacionais sinalizem uma educação humanizadora e emancipadora de fato, e sim, esperar que os sujeitos (professores e demais envolvidos na educação), individualmente e coletivamente organizem-se e produzam efetivamente uma educação na aula, objetivando a humanização e emancipação dos sujeitos.

A questão em termos educacionais que István Mèszàros insiste em suas obras (“A educação para além do capital” e “A teoria de alienação em Marx”) é a alienação do sujeito que foram sendo constituído historicamente pela força capitalista imposta sobre os trabalhadores e que refletem e/ou faz parte do sistema educacional, configurando assim na impossibilidade de educação humanizadora e emancipadora.

A educação escolar no contexto atual

Diante das divergências teóricas em torno da educação, se esta seria ou não humanizadora, concordamos que a educação pode conter elementos que possibilitem o processo humanizador, mas não que possa de fato promover a emancipação humana de modo geral. Neste sistema capitalista, não é possível pensarmos numa política educacional que promova a emancipação, mas acreditamos que os educadores por meio da atividade educativa possam desenvolver ações que a perspectivam. Tonet

(2012, p. 38), ao se referir sobre a emancipação na educação destaca que

> [...] a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível "uma educação emancipadora". Ao nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional [...].

Nesse sentido, Arnoni (2014, p. 101) enfatiza que

> No modelo de organização da sociedade capitalista, a função da educação escolar é buscar a emancipação política, uma forma de liberdade essencialmente limitada porque está ligada, indissoluvelmente, à sociabilidade fundada no capital e sua manutenção. Por entendermos a necessidade de superação deste sistema, propomos a aula como práxis educativa na perspectiva da emancipação humana é uma forma de liberdade ilimitada, que abre a perspectiva de autoconstrução infinita para o gênero humano.

Neste sentido, Arnoni (2014a) explica que a função da educação neste sistema atual é buscar a emancipação política e, não, a humana, mantendo assim intacta as raízes da desigualdade social, essa organização política educacional imposta na educação escolar que faz com que atenda as exigências do capitalismo. A autora enfatiza que o professor dentro dessa sociedade de classes e por imposições oficiais, atua regido por legislações, documentos, manuais didáticos, de maneira a colaborar com a perpetuação capitalista, impondo uma concepção de homem, que certamente não é a que leva o sujeito a humanização e emancipação. Porém, destaca a autora que é possível o professor atuar de maneira consciente organizando atividade educativa, na perspectiva de formar o indivíduo integralmente, nas brechas do capital, uma vez que ele é contraditório.

Desta forma, Arnoni (2014a) explica que a aula, como atividade educativa, é uma força ativa no sentido de possibilitar, ao aluno, a fruição dos bens intelectuais historicamente produzidos pela sociedade. Para isso, a intencionalidade da atividade educativa deve centrar- se na formação integral dos alunos, opondo-se então as exigências capitalistas.

Ainda conforme a autora, os manuais didáticos que normalmente são em forma

de livros, apostilas e parâmetros curriculares, dentre outros, tem sido fundamentalmente importante para perpetuar o modelo educacional burguês, daí a impossibilidade de se pensar numa educação geral emancipadora.

Neste contexto, Arnoni (2014b, p. 112) propõe a aula como atividade humana educativa na perspectiva da emancipação humana, segundo ela, "A atividade educativa é uma forma de sociabilidade oriunda do trabalho, que impulsiona o indivíduo a desenvolver relações sociais e habilidades que estão para além dele [...]". Arnoni (2014a) destaca que a aula como atividade humana educativa na perspectiva da emancipação, representa a concretização do real, a transformação regida pelo professor, numa perspectiva da formação omnilateral. A autora sinaliza que para a atividade educativa alcançar seus objetivos é preciso centrar-se no conhecimento produzido historicamente, visto que, o conceito como produção humana, histórica e social se torna essencialmente importante na formação intelectual e social do aluno, de maneira que ele possa perceber as contradições existentes na sociedade e criar um novo espaço de luta na direção de transformações.

Conforme Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p. 127) "pensar a aula, numa perspectiva dialética, implica concebê-la como práxis [...] educativa", e que deva ser pensada intencionalmente e anteriormente, planejada antes da ação prática, ou seja, a aula é composta de ações que devem preceder e suceder o momento da sala. Para a autora, não é qualquer aula que caminhará na direção de uma emancipação humana, deste modo, para contrapor a concepção de aula pragmática ela desenvolveu uma proposição teórico-metodológica [3]para organizar e desenvolver o conceito, na perspectiva da mediação[4] dialética[5] e, por isso, intitulada de Metodologia da Mediação Dialética (MMD).

Para Arnoni (2014a, p. 12)

> A METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA – M.M.D. – expressa omovimento em espiral, ascendente e progressivo da atividade humana **educativa, na** prática educativa, concebendo direção e sentido ao movimento em espiral gerado por suas Etapas Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. Nesta

[3] Para a autora a metodologia constitui-se numa forma de enfrentar a realidade na tentativa de compreendê-la na totalidade, ou ainda no seu próprio movimento dialético.

[4] Para Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) a mediação é considerada como uma categoria central da atividade educativa, sendo, portanto, uma ponte entre os dois pólos (imediato e mediato).

[5] Para os autores a dialética é uma lógica, fundamento importante para compreensão do mundo, e ela se sintetiza em três leis – passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, lei da interpenetração e lei da negação da negação.

> proposição, cada Etapa prepara a outra e, para que a outra Etapa aconteça, a anterior tem de ser negada [tensão dialética/contradição] porém, sem ser superada [momento predominante].

Para Arnoni (2014b) a M.M.D. foi elaborada com intuito de desenvolver a categoria básica da aula, a *organização metodológica do conceito de ensino*, por intermédio desta proposição teórico-metodológica fundamentada na aplicação das categorias dialéticas, sendo estas: o movimento, totalidade, contradição, superação e momento predominante, o que é essencialmente importante para o desenvolvimento do conceito com os alunos na prática educativa.

Considerações finais

Em suma, compreende-se que desde a revolução industrial a sociedade vem se moldando num formato diferenciado das outras civilizações anteriores, tanto em relação ao trabalho, como nas outras formas de organização social que ele determinou, como a educação escolar. Os homens modificam o meio e, consequentemente, a si mesmo, e, assim, a educação vem se moldando por determinação da produção material que caracteriza a sociedade.

Portanto, ela seguirá o ritmo do desenvolvimento capitalista e, pode-se notar, que os documentos internacionais elaboram ideologicamente caminhos pedagógicos objetivando o fortalecimento da reprodução do capital e não a superação dele, obviamente.

Diante de todas as dificuldades apresentadas pelos autores e da impossibilidade de uma educação plena e humanizadora neste sistema capitalista, devemos caminhar na direção de uma educação humanizadora e emancipadora, pois se não optarmos conscientemente por esta direção, cairemos nas armadilhas do capitalismo que reforça o conformismo, produzindo e reproduzindo a alienação, degradação, exploração do trabalhador e desumanização. Nesse sentido, fica evidente que a atividade educativa, por meio da metodologia da mediação dialética, traz a possibilidade de caminharmos na contramão da aula burguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. OLIVEIRA, E. M. de. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Editora sociedade

educativa, 2007.

ANTUNES, R. Anotações sobre o Capitalismo Recente e a Reestruturação Produtiva no Brasil. *In*: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. **O Avesso do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

ARAUJO, A. O roubo do tempo: em busca do tempo perdido. *In*: SADER, E. (Org.). **Sete pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências. *In*: GOIS, J. (Org.). **Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 99-119.

ARNONI, M. E. B. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. *In*: SEMINÁRIO DE LA RED ESTRADO, 5., 2014, Salvador. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa. **Anais** [...]. Salvador, BA, 2014a. CD-ROM. ISSN 2219685-4

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC, UNESCO. Brasília/Brasil, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I/Karl Marx. Trad. Reginaldo Sant Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TUMOLO, P. S. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Revista Educação e Sociedade (on line)**, Campinas, ano XVIII, v. 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200006. Acesso em: 01 jun. 2015

Contribuições da perspectiva sócio-histórica para a psicopedagogia

Marina Andrade PINHEIRO
Patrícia de OLIVEIRA

Introdução

Durante o século XIX, na Europa, iniciou-se uma preocupação direta com os problemas de aprendizagem. Nessa época, a escola, sustentando a ideologia liberal de que todos possuíam as mesmas oportunidades, inclusive para adquirir conhecimentos, confirmava que os diferentes resultados e desempenhos aconteciam devido às próprias diferenças dos indivíduos (BOSSA, 2011).

Janine Mery, uma pioneira psicopedagoga francesa, ao realizar um estudo sobre autores que se preocupavam com a dificuldade na aprendizagem, constatou que os primeiros autores a tratarem esses problemas "se preocupavam mais pelas deficiências sensoriais e mentais que as crianças apresentavam do que pela desadaptação infantil." (MERY, 1985 *apud* BOSSA, 2011, p. 58). Foi apenas no século XX que a ideia de "não-aprendizagem" relacionada apenas com as deficiências começou a se modificar. Os primeiros centros psicopedagógicos, destinados àa crianças consideradas mais lentas na questão do aprendizado, surgiram em 1946 na França, e uniam conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia. Outros centros com esse mesmo objetivo foram criados posteriormente, mas o viés continuou sendo a união do médico com o pedagógico e, por isso, atualmente, a psicopedagogia permanece sendo uma área que articula conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, teorias da aprendizagem, teorias da educação, teoria psicanalítica, psicologia psicodinâmica, psicologia social e organizacional, sociologia, neurociências e da epistemologia (BOSSA, 2011)

No entanto, ainda no século XX, Lev Seminovitch Vygotsky, objetivou criar uma abordagem que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais e sob a luz do materialismo histórico e dialético. Enfatizando o papel das interações e da linguagem no desenvolvimento da criança, a psicologia sócio-histórica criada por Vygotsky (2008b) afirma que todo homem só se constitui como ser humano pelas relações que estabelece

com os outros.

Apesar da relevância dos estudos deste autor, uma busca bibliográfica na área da psicopedagogia revela sua pouca presença na literatura da área. Logo, este artigo busca estabelecer algumas contribuições da Perspectiva Sócio-Histórica no trabalho do psicopedagogo atual. Para isso apresenta, de forma breve, o surgimento da psicopedagogia como a conhecemos atualmente e sua função. Perpassa pontos relevantes da teoria de Vygotsky para a educação. Por fim, busca demonstrar a importância dessa teoria para o objeto de estudo que é próprio da psicopedagogia: as dificuldades de aprendizagem.

A psicopedagogia e sua função atual

No cenário brasileiro, as primeiras oportunidades de estágio e curso em psicopedagogia foram oferecidas na cidade de Porto Alegre (RS), na década de 70, pelo foniatra e neurologista argentino Dr. Quirós. Em São Paulo, o primeiro curso de Psicopedagogia surgiu também em 1979, no Instituto Sedes Sapientiae, mas diferente do curso oferecido pela PUC-RS, voltava-se para uma atuação mais clínica e inicialmente apoiava-se na Epistemologia Genética de Piaget e em uma abordagem gestáltico-fenomenológica, com um caráter de reeducação (BOSSA, 2011).

A necessidade de um profissional com uma visão multifatorial da questão, que auxilie crianças e adolescentes a compreenderem e superarem suas dificuldades de aprendizagem, faz- se ainda necessária em nossa sociedade atual. Segundo Paín (1985, p. 13), considera-se problemas de aprendizagem "aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar suas possibilidades."

Um psicopedagogo, em atuação na clínica, precisa buscar um sentido para o não aprendizado. Esse sentido pode ter sua origem em traumas psicológicos, fatores sociais, má metodologia, fatores biológicos, modalidade de aprendizagem da família, entre tantos outros que interferem na capacidade de um sujeito em aprender. Porém, tão importante quanto identificar o motivo das dificuldades de aprendizagem, é compreender o que o sujeito aprende e como o faz. Em outras palavras, o atendimento psicopedagógico clínico busca "compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem" (BOSSA, 2011, p. 104), ajudando a criança ou adolescente a resgatar o prazer em aprender e promovendo a integração de todos indivíduos que fazem parte do

universo de aprendizagem do aluno.

O psicopedagogo também pode partir para o atendimento institucional, que pode ocorrer em empresas, hospitais, creches e organizações assistenciais. Sua atuação vai depender da natureza da instituição. Contudo, a instituição mais comum de atuação desse profissional são as escolares. Para Weiss (1991 *apud* BOSSA, 2011, p. 143), este é um "trabalho em que se busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores." Sobretudo, o psicopedagogo na escola deve prevenir os problemas de não aprendizagem, muitas vezes instrumentalizando professores, coordenadores e diretores, fazendo intervenções com as famílias ou com os próprios alunos. Assim, a psicopedagogia, como afirma Porto (2011), não pode ver uma dificuldade de aprendizagem como algo sem conserto. Deve-se sempre procurar entender o que levou a essa dificuldade ou até ao fracasso escolar, evitando que isso se torne um fracasso da vida.

A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky

Os estudos de Vygotsky (2008b), realizados no início do século XX, modificaram algumas concepções que existiam até então sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento. O pesquisador definiu aquilo que as crianças já conseguem fazer sozinhas como nível de desenvolvimento real, e nível de desenvolvimento potencial como aquilo que as crianças conseguem fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Em seguida, apresentou uma nova abordagem: a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizando as funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, ou ainda, em estado embrionário (VYGOTSKY, 2008c).

Com essa noção de desenvolvimento proximal, concluiu que um bom aprendizado é aquele que precede o desenvolvimento, voltado para as funções em amadurecimento (VYGOTSKY, 2008c).

Para este autor, no processo de desenvolvimento intelectual da criança, a linguagem possui um papel fundamental, pois "antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso

produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento" (VYGOTSKY, 2008b, p. 12).

Isso significa que, além da linguagem mudar o campo psicológico da criança com sua função planejadora que antecede a ação, "signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas" (VYGOTSKY, 2008b, p. 18).

A constituição da percepção humana, da atenção e da memória, segundo Vygotsky, baseia-se nas características biológicas da espécie humana. No entanto, são funções psicológicas superiores construídas ao longo de sua história social, pois a linguagem e a mediação com símbolos e instrumentos é que tornam possível a seleção e rotulação. A atenção, através da mediação simbólica que aprende a selecionar o que é relevante, também vai se submetendo a controles voluntários, o que permite focar em uma das diversas informações do ambiente. A memória, por sua vez, pode ser distinguida em dois tipos: a natural, influência direta dos estímulos externos sobre os indivíduos, semelhante a de outros animais; E a mediada, que é voluntária e, com o auxílio de signos, busca o registro para recuperação e uso posterior (OLIVEIRA, 1997).

Realçando novamente a importância da interação social e da linguagem no processo de criação dos homens, sendo a linguagem um instrumento mediador que torna possível acessar as experiências alheias e delas compartilhar, Vygotsky (2009) também abordou a imaginação como um meio de ampliar a experiência humana, pois torna-nos capazes de relacionar e formar imagens de coisas que nunca vivemos. O impulso reprodutor é estreitamente vinculado à memória, caracterizando-se por repetir normas de condutas já criadas. Porém, os homens combinam experiências anteriores e criam possibilidades de ação, projetando inclusive o futuro. Logo, essa atividade criadora do cérebro humano, baseada na combinação, é o que Vygotsky (2009) chama de imaginação: "O cérebro [...] combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento." (IBID, p. 14).

Quanto ao ensino da linguagem escrita, ele afirmava: "Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal." (VYGOTSKY, 2008b, p. 125). Para o autor, a linguagem escrita, diferente da linguagem falada, dificilmente pode ser desenvolvida pela criança por si só. A linguagem falada é um simbolismo direto que, inicialmente, intermediará a linguagem escrita e o seu signo.

Para Vygotsky (2008b), a história do desenvolvimento dos signos na criança começa com o aprendizado dos gestos, pois estes são signos visuais. Também destaca o simbolismo na brincadeira como essencial para o processo de desenvolvimento da escrita. A utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo, faz a brincadeira adquirir uma função simbólica. Quando as crianças mais velhas, nas brincadeiras, passam a usar o objeto não somente como representação, mas também para substituir as coisas, o objeto adquire uma função de signo que se torna independente do gesto. Por isso, este autor reconheceu o faz de conta como um grande contribuidor para o simbolismo de segunda ordem, como é a escrita, afinal (VYGOTSKY,2008a).

Concomitantemente, mas apresentando uma linha de desenvolvimento diferente, a criança vai aprendendo que através do desenho pode representar algo. No início, os rabiscos das crianças constituem somente gestos, contudo, após a linguagem falada já ter progredido, a criança passa a desenhar contando uma história. O desenho, assim, passa a ser uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal.

Por fim, para que a criança possa evoluir de um simbolismo de primeira ordem (os quais denotam diretamente objetos ou ações), para um simbolismo de segunda ordem (que compreende a criação de sinais escritos como representação dos símbolos falados), "a criança precisa fazer uma descoberta básica - a que se pode desenhar, além de coisas, também a fala." (VYGOTSKY, 2008b, p. 140). E, com o tempo, a linguagem falada desaparecerá como elo intermediário da linguagem escrita, a qual passará a ser um simbolismo de primeira ordem.

Segundo Vygotsky (2008b), as crianças já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita em idade pré-escolar, mas esta deve ser ensinada na escola com um significado, de forma com que as crianças sintam a necessidade de ler e escrever, ou seja, mostrando que a leitura e a escrita possuem um papel social.

A perspectiva sócio-histórica na psicopedagogia

Nos trabalhos epistemológicos da psicopedagogia brasileira, Vygotsky é ainda pouco citado. A Psicanálise (herdada da psicopedagogia da França e da Argentina) e a Epistemologia Genética de Piaget (base da psicopedagogia nascida em São Paulo) são as duas teorias mais citadas, entre outras da área psicológica e médica. Contudo, um artigo publicado em 2011 pela Revista Psicopedagogia, da Associação Brasileira de

Psicopedagogia, fornece algumas contribuições para esse texto que busca, no entanto, tecer outras relações também possíveis entre o trabalho psicopedagógico e a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky.

O artigo publicado pela Revista Psicopedagogia traz contribuições de Vygotsky e de Feuerstein, um dos autores bastante citados na Psicopedagogia. Apesar de ser discípulo de Piaget, Feurestein aproxima-se da abordagem vygotskyana, pois trabalha com a aprendizagem e mediação e a importância dos processos interativos para o desenvolvimento. Todavia, uma diferença essencial entre as abordagens de Feuerstein e Vygostsky é que este enfatiza os signos como atos mediadores, principalmente a linguagem, enquanto para Feuerstein o enfoque está na mediação humana. (SALAMI; SARMENTO, 2011).

Assim, Vygotsky reconhece que a linguagem, como organizadora do discurso interior, auxilia a criança a planejar suas ações, o que é essencial em um processo de aprendizagem. Porém, quando a criança possui dificuldade de planejar através de um discurso voltado para o pensamento, precisa primeiro fazê-lo de forma social, por meio de situações propostas pelo psicopedagogo que podem auxiliar a internalização gradual do discurso planejador (OLIVEIRA, 1997).

As palavras dão sentido ao que somos e ao que nos acontece (LAROSSA, 2002). As crianças e jovens que passam por algum trauma ou problema, o qual não raramente acaba interferindo na aprendizagem, podem encontrar na linguagem uma forma de expressar seus sentimentos, pois "o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários" (OLIVEIRA, 1997, p. 50), e isso pode ser explorado pelo psicopedagogo como um caminho na busca da superação de uma dificuldade de aprendizagem.

Acrescenta-se ainda que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da memória, atenção e percepção humanas. Crianças que possuem dificuldade nessas funções psicológicas superiores podem utilizar-se de instrumentos externos até que as formas de controle dessas funções sejam internalizadas, cabendo ao psicopedagogo auxiliá-las nesse processo. Signos evocativos funcionam melhor em crianças entre quatro e seis anos, ou seja, signos que possuem elos prontos, pois as crianças dessa faixa etária ainda possuem mais dificuldade em estabelecer conexões indiretas, enquanto as mais velhas já são capazes de fazer essas associações (VYGOTSKY, 2008b).

A linguagem é claramente capaz de mudar o campo psicológico da criança, mas

também se constitui como um meio de contato social, o qual permite as interações sociais. Estas são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, admitem que o psicopedagogo aja sobre a zona de desenvolvimento proximal, auxiliando a criança naquilo que se encontra em maturação ou em processo embrionário. Para Vygotsky, o aprendizado vem antes do desenvolvimento; portanto, tão importante quanto conhecer o retroativo e o estágio de pensamento em que a criança se encontra, avaliar e trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal torna-se fundamental ao psicopedagogo (BEYER, 1996 *apud* SALAMI; SARMENTO, 2011).

Vygotsky também abordou em um de seus estudos o conceito de primitivismo cultural, diferenciando-o da debilidade mental.

> O primitivismo da criança, isto é, o atraso em seu desenvolvimento cultural, deve-se fundamentalmente ao fato de que, por alguma causa externa ou interna, não conseguiu dominar os meios culturais de comportamento, especialmente a linguagem (VYGOTSKY, 1998 *apud* SALAMI; SARMENTO, 2011, p. 80).

Para a atuação de um psicopedagogo, esse conceito é importante, pois, muitas vezes, a não aprendizagem não se trata de um problema biológico, mas sim da privação de conhecimentos que são adquiridos de forma sociocultural, uma dimensão primordial para a constituição das funções superiores nos seres humanos. Esses danos não são irreversíveis e podem ser desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem mediada.

A teoria sócio-histórica diz ainda que, apesar do impulso reprodutor ser de grande importância para a criança, por assegurar a adaptação do homem, é o impulso criador que permite ao ser humano combinar o velho de maneiras distintas em busca do novo. No entanto, ressalta-se que sem conhecer o velho não há como surgir novas combinações. Por isso, o psicopedagogo pode identificar se o problema de aprendizagem da criança pode estar também ligado à ausência de um impulso reprodutor ou criador.

Todo saber científico, construído e acumulado ao longo de anos pela humanidade, e que a escola busca transmitir de forma sistemática, possui uma pré-história. Para Vygotsky (2005) isso significa que uma aprendizagem nunca parte do zero e, portanto, ao aprender, a criança está relacionando aquilo que estuda com fatos presenciados em sua vida, transformando esse objeto de aprendizagem em algo

significante para ela. O psicopedagogo precisa ter em mente que a criança não aprende por um modelo simples e linear de transmissão, do adulto para a criança. A criança participa ativamente da interação, reconstruindo mentalmente o funcionamento interpsicológico. (MARTINS, 1997). Assim, alguns aspectos principais a serem trabalhados pelo psicopedagogo, são:

> [...] desafiar as pessoas na busca e construção de significados; oportunizar situações de aprendizagem desafiadoras e motivadoras que despertem o interesse; debater a importância e a finalidade das tarefas propostas, assim como propiciar um ambiente, onde o principal foco seja a cooperação e a interação (SALAMI; SARMENTO, 2011, p. 79).

A linguagem escrita, por sua vez, além de ter um papel social na história, é um processo de simbolização que, segundo Vygotsky, deve ser adequadamente preparado. Quando uma criança apresenta dificuldades na linguagem escrita e, constatado que não se trata de um sintoma, é essencial que o psicopedagogo trabalhe todo o processo de simbolização, desde os gestos e as brincadeiras, passando também pelo desenho.

Contudo, é importante lembrar que o desenho se constitui uma ferramenta relevante no trabalho do psicopedagogo pois, a partir dos estudos de Vygotsky, é nos desenhos que as crianças aprendem a representar histórias, sendo, portanto, uma forma mais natural da criança narrar acontecimentos e expressar-se.

Assim, o fazer psicopedagógico deve continuar utilizando as brincadeiras lúdicas e desenhos como instrumentos para conhecer melhor a criança com dificuldade de aprendizagem: seus medos, o convívio familiar e escolar, suas capacidades psicomotoras durante essas atividades, suas projeções, como lida com regras, seus conhecimentos prévios e potenciais, entre outros dados que vão lhe mostrando quem é esse sujeito, o que está bloqueando sua aprendizagem e qual a mediação necessária para ajudá-lo a superar essa dificuldade.

Considerações finais

Fundamentada em diferentes referenciais teóricos, tanto da área médica, psicológica, pedagógica, sociológica, entre outras, a psicopedagogia possui uma natureza inter e transdisciplinar, utilizando instrumentos próprios que auxiliam na compreensão sobre quem é o sujeito que aprende, o que ele aprende, qual sua

dificuldade de aprendizagem, o que pode estar bloqueando esse processo e como esse bloqueio pode ser superado ou mesmo evitado (BOSSA, 2011).

Neste artigo, pode-se concluir que a importância da linguagem, ressaltada por Vygotsky em diversos aspectos, além de mudar o campo psicológico da criança, também se constitui como um meio de contato social. As interações sociais admitem que o psicopedagogo aja sobre a zona de desenvolvimento proximal, auxiliando a criança naquilo que se encontra em maturação ou em processo embrionário. Logo, além de avaliar aquilo que a criança consegue fazer sozinha, o psicopedagogo deve compreender o que ela consegue realizar com auxílio.

O psicopedagogo também deve estar ciente que, diante de dificuldades na linguagem escrita, problema cada vez mais comum nas escolas, faz-se essencial trabalhar como todo o processo de simbolização – gestos, brincadeiras e desenhos - para que a criança reestabeleça o percurso que leva ao simbolismo de segunda ordem. Além disso, os desenhos e brincadeiras são uma forma natural das crianças representarem histórias e narrarem acontecimentos que podem estar relacionados à sua dificuldade de aprendizagem.

Melhoras significativas na memória, atenção e percepção podem ser notadas quando se utilizam instrumentos externos, que devem ser organizados, a princípio, pelo psicopedagogo para auxiliar as crianças com dificuldades nesses aspectos. Além disso, proporcionar vivências diferenciadas para crianças com privação de conhecimentos socioculturais são ações importantes de um psicopedagogo que estimule o desejo de aprender e criar, afinal, sem conhecer o velho, ou seja, o saber produzido sócio e historicamente, não há como surgir novas combinações.

Por fim, sem o intuito de criar um fazer psicopedagógico baseado na perspectiva sócio-histórica, mas sim de buscar contribuições desta perspectiva para a constituição de um campo teórico que seja próprio da psicopedagogia, esse artigo buscou ressaltar alguns pontos relevantes dos estudos de Vygotsky. No entanto, as obras produzidas por esse autor são amplas e outras contribuições para a psicopedagogia poderão ser apontadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CARVALHO, L. A. Gestão do conhecimento: uma proposta de aprendizagem mediada. **Revista Perspectivas Online: humanas & sociais aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 5, p. 63-65, jul./dez. 2012.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, n. 28, 1997. p.111-122. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY**: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PORTO, O. **Bases da psicopedagogia**: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SALAMI, M.; SARMENTO, D. F. Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, edição 85, p. 76-84, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 08, p. 23-36, jun. 2008a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

O currículo pensado-vivido: relações entre o projeto curricular do curso de pedagogia e o discurso de professoras em formação

Maria Julia MELO
Lucinalva ALMEIDA

Introdução

Este trabalho se apresenta como desdobramento de nossas pesquisas de mestrado, onde problematizamos questões referentes à formação de professores considerando articulação entre o que é pensado para esta formação e o que é vivido nos referidos cursos. Para tanto, nossa discussão foi mediada pelas contribuições de Sacristán (1998), Roldão (2007), dentre outros.

Deste modo, no presente artigo compreendemos o currículo como o movimento que articula o que fora pensado nos documentos oficiais para o curso de pedagogia, com o que é vivenciado no cotidiano das Instituições de Ensino Superior e nas escolas de educação básica. Partimos, então, do entendimento, juntamente com o ciclo de políticas de Ball, que o contexto de produção repercute no contexto da prática, sendo o contrário também possível (MAINARDES, 2006). Assim, a legislação influencia a forma como os currículos dos cursos de formação de professores se corporificam e esses currículos se materializam nos discursos produzidos pelos professores que vivenciam os cursos de formação. Contudo, estes professores também ressignificam o currículo, que se transforma num processo de reformulação, possibilitando mudanças legais.

Nessa direção, a prática docente, que diz respeito ao exercício da função específica do professor, é resultado das influências dos documentos oficiais, da formação inicial, mas também do processo de ressignificação dessas influências realizado pelos professores, que diante das exigências da atuação docente tratam, no cotidiano de trabalho, dos problemas de ensino e aprendizagem. Diante disto, construímos como objetivo deste artigo compreender a relação entre currículo da formação de professores e prática docente a partir do componente curricular estágio supervisionado.

A análise do discurso como perspectiva teórico-metodológica nos forneceu elementos que possibilitaram analisar como acontece a relação entre os discursos

pensado e vivido, postos nos textos que podem "ser escrito ou oral também não muda a definição do texto. Como a materialidade conta certamente um texto escrito e um oral significam de modo específico particular a suas propriedades materiais. Mas ambos são textos" (ORLANDI, 1999, p. 69). Assim, o texto funciona como unidade de análise para a análise do discurso, revelando uma unidade de sentido em uma situação dada.

Dessa forma, na busca da relação entre o currículo da formação de professores e a prática docente a partir do estágio supervisionado, realizamos a pesquisa documental do projeto curricular do curso de Pedagogia, de uma IES pública localizada no agreste pernambucano. Também realizamos o movimento discursivo entre o projeto e os discursos produzidos por quatro professoras desta mesma instituição. Professoras estas que ocupavam duas posições discursivas: a de já serem professoras com experiência na docência, mas ainda estarem em processo de formação, posições estas que condicionam os discursos que produziram. Buscamos, portanto, evidenciar a materialidade das relações entre o contexto do texto e da prática.

O Currículo do Curso de Pedagogia: diálogo entre o Pensado e o Vivido.

Ao compreender o currículo como movimento que articula o que é pensado nos documentos oficiais com o que é vivido pelos estudantes e professores nas escolas/universidades, percebemos as transformações em torno dos estudos curriculares, onde este objeto, conforme afirma Santiago (2006, p. 74), "pode ser tomado como uma (1) disciplina curricular; pode ser também abordado como (2) campo de investigação científica e ainda, como (3) prática pedagógica".

Dessa maneira, ao buscar compreender o currículo do curso de Pedagogia, considerando o discurso dos documentos e dos estudantes/professores, o fizemos por entender que este currículo da formação se constrói através do envolvimento destes sujeitos com a perspectiva curricular adotada pela universidade através do projeto pedagógico curricular, mas também estas são produtoras de currículo, visto que através do discurso analisam o currículo de sua própria formação, mas também vivenciam o currículo em seus cotidianos nas escolas de educação básica.

O currículo pensado é aqui compreendido como os documentos escritos, assim como as ementas das disciplinas, projeto pedagógico do curso, diretrizes do curso de Pedagogia, pareceres, resoluções, dentre outros. O currículo vivido se materializa nas

vivências entre os sujeitos nos cotidianos das escolas/universidades, através das relações que estes sujeitos estabelecem entre si e também com a construção do conhecimento.

Ao discutirmos o currículo, nestas duas dimensões, ressaltamos que não as consideramos em posições opostas, visto que por ser uma construção social o currículo enquanto documento traz as marcas históricas dos sujeitos que se envolveram nesta construção. E neste sentido é que o currículo pensado não é apenas documento burocrático, mas é expressão do cotidiano vivenciado pelos grupos, mesmo que estas vivências não estejam sistematizadas oficialmente na escola.

No que tange ao currículo do curso de Pedagogia, acreditamos que ele pode trazer contribuições para a formação de professores ao considerar em suas ações a pesquisa em torno dos aspectos que envolvem o cotidiano da escola, articulando o pensado nos documentos oficiais para a formação deste professor, porém sem ignorar o vivido por estes sujeitos em seus espaços de atuação profissional. Desse modo, consideramos que o vivido se refere também à prática docente do professor, ou seja, o exercício profissional é percebido enquanto possibilidade de materialização da formação de professores, associada à capacidade criadora e criativa desses professores na ressignificação de suas práticas a partir das situações vivenciadas no cotidiano de trabalho.

A prática docente enquanto materialização do currículo da formação de professores.

Compreendendo que a prática docente se faz também como materialização do currículo pensado, bem como este currículo sofre influências e se ressignifica a partir dos elementos trazidos do fazer dos professores, se faz necessário explicitar a qual sentido de prática docente nos vinculamos, ou seja, demonstrar o que pretendemos dizer quando nos referimos a esta prática.

Sem embargo, a prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência. Nesse sentido, é possível perguntar: o que efetivamente faz parte desse fazer docente? Qual a sua especificidade? Respondendo a isso, entende-se que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 2007), e é nessa característica que se distingue de outras profissões, uma função que não existe isenta de conflitos, não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores.

Já que ensinar é fazer aprender algo a alguém, o ensino se materializa enquanto atividade relacional que se realiza na vinculação dialética com a aprendizagem. Dessa forma, não há como considerar o ensino isolado das condições de aprendizagem, pois um só se realiza a partir do outro. Esta se configura então como uma produção discursiva que constrói um sentido de ensino que não se assume apenas como transmissão de saber, mas como diálogo indissociável com a aprendizagem (FREIRE, 1996).

Nesta mudança de sentido do ensino, este passa a ser entendido também enquanto apropriação gradual, significando dizer com isso que a função do professor é aprendida no decorrer da vida profissional a partir da síntese dos conhecimentos veiculados nos cursos de formação e das experiências com a docência. Dessa forma, se ensinar apresenta uma dupla transitividade, não se reduz à transmissão de conhecimento e se aprende no decorrer dos anos de docência, esta atividade não tem caráter fixo, podendo se transformar dependendo das situações enfrentadas pelo professor no exercício profissional.

Pensando sobre a relação entre o currículo e a prática docente a partir do estágio supervisionado: a questão do contexto do texto e da prática

Nesta análise consideramos a imbricação entre o pensado e o vivido, uma vez que o discurso do currículo vivido traz em si as marcas discursivas do currículo pensado, e este último não se mostra isento das influências do cotidiano, mas são discursos que se encontram numa relação intertextual, considerando as condições de produção do discurso, visto que fazem parte de uma memória discursiva, a qual Orlandi (2007) chama de *Interdiscurso*. Sendo assim, é diante deste encontro entre o pensado e o vivido inscritos numa memória, que nos remete à dimensão histórica do discurso, que os sentidos vão sendo possíveis de serem interpretados.

Iniciamos, por conseguinte, nossa análise trazendo os sentidos de estágio presentes no projeto curricular da IES, entendendo este componente curricular como lócus privilegiado da articulação entre currículo e prática docente. A partir desta análise foi possível perceber a recorrência de alguns enunciados dentre os quais citamos o diálogo, relação teoria e prática, práxis, reflexão, relação espaço de trabalho e espaço de formação.

No que se refere ao enunciado diálogo, observamos que ele se encontra associado a um sentido de formação que busca a integração, ou seja, o diálogo é utilizado no projeto propondo uma formação integradora que proporciona a conversa entre conhecimentos das diversas áreas de saber, intencionando uma aprendizagem articuladora do exercício profissional.

Sob esse caráter integrador, o enunciado diálogo aparece vinculado no PPC ao da relação teoria e prática, concebendo a formação de professores como lugar que oportuniza a construção da práxis, a qual deverá conduzir toda a prática docente do professor.

> O princípio que norteia nossa prática na formação de docentes é a relação dialógica entre teoria e prática. Elaborar conhecimentos teóricos necessários para a prática docente significa desenvolver, pessoal e coletivamente, o esforço investigativo intencional e sistemático, da apreensão da realidade e de sua transformação (PPC IES, 2010, p. 10).

Se é princípio norteador, então a relação teoria e prática tem no projeto do curso lugar durante todo o processo formativo. Com isso, vemos que sob o estágio não é colocada toda a responsabilidade por promover essa associação, isto é, pois, um não dito que significa.

Mas entender que no estágio não é posta toda a responsabilidade da articulação entre teoria e prática denota compreender que o projeto o coloca na posição de "componente estruturador da formação profissional do docente" (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 29). Assim, o projeto não destina ao estágio uma seção especial, uma vez que este perpassa todo o processo formativo como componente curricular estruturador da formação.

Referente ao enunciado da relação entre espaço de formação e de atuação profissional, identificamos este associado ao enunciado da reflexão. Assim, quando o PPC trata do perfil do profissional educador, ele afirma que o curso oferecerá "aproximação reflexiva e propositiva entre a instituição formadora e os espaços de atuação profissional escolar e não-escolar [...]" (PPC IES, 2010, p. 17-18). Isso significa dizer que não basta ao estagiário ir à escola-campo para que isto se configure como relação entre dois espaços de formação, é preciso que essa aproximação seja pensada para que cada espaço possa contribuir com suas especificidades no processo formativo do estagiário.

O enunciado da reflexão articulado com o da relação teoria e prática produz um discurso no PPC da docência como aprendizagem a partir do fazer, mas um fazer refletido. Destarte, o PPC aponta que ao ensinar o professor aprende a sua profissão, aprende a analisar situações cotidianas sob a luz da teoria e ressignifica seu fazer, transformando sua ação em ação refletida.

Acreditamos, então, que o sentido que abarca todos os enunciados recorrentes do projeto seja o de uma formação integrada, uma formação que não "pode se contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem a cientificista dos cientistas [...]" (FREIRE, 1987, p. 90), que não seja nem isso e nem aquilo, mas que consiga num movimento dialético abranger teoria e prática na possibilidade de construção da práxis docente; Universidade e escola; E no diálogo entre a experiência do professor e o conhecimento produzido historicamente concorrer para a elaboração de conhecimento novo.

O estágio como possibilidade de mudança/transformação na prática docente

Tendo em mente que o estágio para o professor com experiência necessita do entrecruzamento entre o cotidiano de trabalho e a fundamentação teórica aprendida na academia, compreendemos o estágio como reflexão da prática docente, que contempla as experiências e o conhecimento tácito do professor, sem desconsiderar o conhecimento historicamente produzido.

Dessa forma, as professoras constroem o sentido de estágio como possibilidade de mudança/transformação da prática docente, sendo este o domínio comum do discurso, mas reconhecem diferentes mudanças que ocorreram a partir da experiência com os estágios em educação infantil e no ensino fundamental (singularidade discursiva), quais sejam: embasamento teórico, revisão da própria prática a partir da observação do outro, respeito ao aluno como um ser pensante e planejamento das aulas.

Assim, apesar de apresentarem certas reservas quanto à relevância do estágio para sua prática docente no mesmo nível de ensino em que atuam, sinalizam que as mudanças foram decorrentes a partir da vivência de todos os estágios.

> [...] tem sim mudanças, eu acredito por conta dos textos, dos autores que a gente estuda, né. Porque mesmo eu tendo alguns anos já de experiência, mas não é com uma base teórica que a gente adquire na universidade, né, com, a partir dos estágios. Acho que a mudança principal foi essa (Professora 1).

A professora parece reconhecer que somente o conhecimento tácito não é suficiente para o fazer do professor, é preciso além disso que este conhecimento seja posto em reflexão e juntamente com a teoria ofereça ao sujeito diferentes perspectivas de análise, pois "a teoria além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

As mudanças também são proporcionadas a partir da observação da prática de outro professor, o que é vivido através do estágio.

> [...] eu acredito que eu vi mudança, principalmente como eu já atuo na área da educação infantil muitas vezes eu via com relação, coisas que eu fazia como se eu tivesse me vendo e ao mesmo ponto eu via que realmente há coisas que eita eu não via que precisava ser melhorado. Então, a partir dali [do estágio] a gente começa a ver coisas que a gente não começa a enxergar, a gente só começa a enxergar a partir do outro não a partir de si mesmo (Professora 2).

Nesse dizer fica evidente que o estágio proporcionou uma revisão da prática docente da professora através da observação da prática de outro professor. Ela passa por um processo de desacomodação na medida em que enxerga na prática do outro docente a possibilidade de melhorar sua própria prática. Reflete sobre o fazer do outro e começa a refletir sobre o seu fazer, o que provoca uma tensão entre o novo e o antigo, nos moldes pensados por Ghedin (2012, p. 170): "Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessária a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo, pois, através dele, a tensão é mantida viva e na sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação".

Essa reflexão da prática também permite às professoras pensarem sobre a relação que estabelecem com seus alunos. Assim, a maneira como concebem as crianças muda de acordo com o conhecimento teórico adquirido na formação inicial.

> Eu mudei muito desde que eu entrei aqui, que comecei a estudar né. Por exemplo, eu tenho um aluno agora na educação infantil que só gosta de brincar com boneca, se fosse antigamente eu ia dar bronca toda vez "solta essa boneca, larga essa boneca, solta ela no chão". Então eu já vou aceitando, eu deixo ele brincar, ele não escolheu brincar com isso? Isso não quer dizer que ele já vai ser gay ou então se for é escolha dele. Então eu já comecei a respeitar mais o aluno, a não ficar gritando que eu gritava demais, demais (Professora 3).

A professora 3 enxerga, por exemplo, que antes da formação atuava de maneira autoritária e se fazia obedecer através da subordinação dos corpos, mentes e desejos das

crianças. Estas deveriam apenas seguir a autoridade definida através de uma relação hierárquica rígida entre professora e alunos, o que nos dizeres de Freire (1987) opera na deformação dos indivíduos aprendentes. A mudança da professora também incide na compreensão de que o habitus – que se caracteriza como a cultura, o costume e o conservadorismo (SACRISTÁN, 2012) – pode, através de uma formação que aja no comportamento cultural dos professores, produzir novas práticas.

Dessa forma, as professoras sinalizam que o estágio pode sim operar na ressignificação das práticas cotidianas, este que entendido como atividade teórico-prática implica no "desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada reflexiva, crítica e transformadora" (SOUZA, 2006, p. 3).

O professor experiente que reflete sobre sua prática depois da vivência do estágio pode inclusive mudar, além da forma como percebe seus alunos, o planejamento de suas aulas.

> O que eu percebi que eu mudei depois dos estágios foi a relação com o planejamento, porque quando a gente faz o planejamento é um norte e antes eu não levava isso tão a sério não, confesso a você. (Professora 4).

Obviamente que uma das dificuldades de ser professor "é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. E depois de decidir na urgência, [ainda ter] que assumir as consequências da decisão, de seus atos" (CHARLOT, 2012, p. 105). Mas isso não significa que o professor pode abrir mão de planejar o processo de ensino e aprendizagem, de ter objetivos claros e definidos a respeito do que deseja que seus alunos atinjam em termos de conhecimentos cognitivos, como também atitudinais e procedimentais.

Pudemos perceber ainda que apesar do projeto não evidenciar diferentes formas de vivência do estágio visando alcançar os professores já experientes, na produção de seus discursos as professoras conseguiram identificar relações entre o currículo e a prática docente a partir do componente curricular estágio supervisionado, relações que se traduziram em mudanças no seu exercício profissional a partir da observação da prática de outros professores. Dessa forma, a vivência do estágio permitiu às professoras a autoavaliação, o que se corporificou numa reflexão e ressignificação do seu fazer.

Considerações finais

Tendo como objetivo compreender a relação entre currículo da formação de professores e prática docente a partir do estágio supervisionado, percebemos, com os dados, que esta relação pôde se materializar para professoras experientes na docência com a vivência do estágio. Assim, o PPC ao trazer o estágio enquanto atividade teórica e prática e enquanto eixo articulador influenciou os discursos produzidos pelas professoras, os quais tinham no seu cerne o sentido de estágio como possibilidade de reflexão sobre a prática docente e de mudança dessa prática.

Desta forma, acreditamos que a articulação estabelecida pelas professoras entre o pensado no curso de Pedagogia e o vivido por elas enquanto professoras experientes é possível, visto que dispõem de elementos teóricos para realizar esta relação entre os componentes curriculares com o que é específico de sua profissão.

Partimos, então, do sentido de currículo resultado do contexto local e global, o que ultrapassa seu sentido enquanto documento prescrito. Isso significa dizer que ele é documento vivo que se corporifica a partir das discussões de formulação, mas também diante das influências das práticas dos professores em processo formativo. Contudo, este currículo igualmente reflete nessas práticas, constituindo-se enquanto movimento circular segundo o qual o contexto de produção repercute no contexto da prática, sendo o contrário também possível (MAINARDES, 2006).

Assim, as propostas dos currículos dos cursos de formação de professores podem se materializar na maneira como os docentes em formação constroem seu fazer. No entanto, os professores ressignificam o currículo, que acaba por se transformar com os processos de reformulação. Deste modo, as práticas e os discursos não se encontram isolados, mas estabelecem uma relação de sentido com o currículo da formação de professores, que transita entre pensado e vivido.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. Recife: UFPE, 2006.

A relação teoria e prática: o que dizem os professores da educação especial

Miryan Cristina BUZETTI
Maria Piedade Resende da COSTA

Introdução

É primordial identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que especifica a ação docente. O professor deve desenvolver um saber prático baseado na sua experiência, dominando assim sua disciplina, matéria, conhecimento da ciência da educação (TARDIF, 2002). O autor coloca ainda que o professor é alguém que sabe algo e ensina a alguém, atuando com diversos saberes que alicerçam a sua prática. Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, estabelecendo uma ação dinâmica de construção e reconstrução ao longo do processo de ensino se pautando em diferentes categorias como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiências.

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, pois trazem o conhecimento do saber-fazer e do saber originado de fontes variadas que envolvem as competências, habilidades e atitudes dos professores na sua prática profissional. Cunha (2002) relata que os bons professores apresentam inúmeras habilidades que são fontes do conhecimento sistematizado.

O conhecimento do conteúdo ensinado diz respeito ao conhecimento do conteúdo formal e teórico advindos de investigações das áreas específicas, quais são e como se organizam. Significa que além do conhecimento de fatos e conceitos é necessário compreender, à luz do método investigativo e dos cânones da ciência assumidos pela área específica, os processos em que são produzidos, representados e validados (SHULMAN, 1986, p. 203-204).

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (1999) destaca a experiência, definida como o saber vivenciado enquanto aluno durante a escolarização e os saberes que são adquiridos no cotidiano da atividade docente; Os saberes pedagógicos que são produzidos na ação em contato com os saberes sobre a educação encontram instrumentos para construir suas práticas; E por fim os saberes do conhecimento, oriundos do significado dos conhecimentos disciplinares e curriculares. Pimenta (1999)

destaca ainda que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores "em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (PIMENTA, 1999, p. 29), existindo ai uma troca de experiências entre os pares.

Sobre os saberes adquiridos pela experiência, Tardif (2002) diz que eles constituem os fundamentos de sua competência, permitindo ao docente desenvolver os hábitos que contribuem para solucionar os questionamentos da prática cotidiana, buscando em sua própria vivência como aluno elementos para agir diante de situações variadas e complexas do cotidiano.

Para Schön (1993), a dimensão prática da atividade docente é extremamente relevante para o conhecimento profissional. Para esse autor, um aspecto que distingue o conhecimento profissional de outros tipos de conhecimento refere-se ao modo como os sujeitos reagem a situações imprevistas na prática. Dessa maneira, a prática profissional é marcada por situações de instabilidades e de incertezas nem sempre resolvidas, uma vez que seu repertório de saberes não dá as respostas demandadas no dia-a-dia de seu exercício profissional. Tais situações pressupõem a mobilização de saberes e de competências que vão além daqueles conhecimentos técnicos ou teóricos aprendidos nos processos formativos.

Conforme Morin (2003) a teoria só "adquire vida" quando ela consegue ser percebida na realidade do cotidiano, movendo a pessoa em busca de novos conhecimentos, movimentando assim a sua prática. Compreender que estamos inseridos em um contexto social e que as atividades desenvolvidas implicam e são implicadas pelo que os outros fazem é uma das perspectivas necessárias para entender a relação que acontece entre teoria e prática. Somente quando entendemos que a prática será mais coerente e eficaz, apresentando mais qualidade, se for embasada na teoria e, consequentemente iremos pensar a prática a partir da teoria. A teoria não está desvinculada da prática, nem a prática da teoria (SAVIANI, 2003). Para Saviani, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu em função da prática que realiza.

Catani (1997) diz que existem mal-entendidos na relação teoria e prática, cria-se então uma grande expectativa no que concerne a teoria, como se esta pudesse favorecer um apoio metodológico, que muitas vezes não tem como ser correspondida na mesma medida, há também a questão das crenças sobre a teoria em relação a resolução de

problemas do cotidiano escolar. Crenças e teorias implícitas à ação docente, bem como as outras formas do pensamento do docente, interagem no contexto determinado, dando forma às ações desenvolvidas por ele em sala de aula. Nesse sentido, o conhecimento docente surge como produto das condições históricas, sociais, culturais, pessoais dos envolvidos no processo educativo.

Schon (1993) vê o dualismo entre pensamento e ação, teoria e prática, e enfatiza a prática aplicada aos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, o autor coloca que esse dualismo deve estar presente, pois favorece a reflexão do professor.

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente apresenta uma concepção de que a prática pedagógica deve se constantemente questionada pelo professor, possibilitando a descoberta para novos caminhos para aprimorar o trabalho desenvolvido pelo mesmo (PERRENOUD, 2002). O autor apresenta duas ideias: a reflexão na ação, identificando como a reflexão durante a ação pedagógica e a ideia de reflexão sobre a ação tomando como base a própria ação, revendo as atividades e refletindo sobre como foram trabalhadas e desenvolvidas.

Entendemos que é necessário compreender o movimento dialético que fortalece a relação teoria e prática. Sánchez Vasquez (1968, p. 210) explica "[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobreas coisas, mas não as próprias coisas".

Schon (1993) coloca que o desenvolvimento de uma prática reflexiva precisa estar integrada ao contexto institucional, sendo necessário criar espaços dentro da escola no qual a reflexão seja possível e que após refletir sobre os fatos a tomada de atitudes mais adequadas seja possível. Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a **práxis docente**, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças. Na práxis docente, o professor percebe a relação entre a teoria e a prática; Konder (1992) apresenta que a práxis e a teoria estão interligadas, sendo que a teoria é necessária e fundamental, que permite distinguir a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas, não basta também

desenvolver uma atividade teórica sem atuar praticamente, pensar sobre os fatos para poder transformá-los.

A formação inicial dos professores apresenta de certa forma uma dicotomia entre teoria e prática, enquanto a formação continuada tem primado pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Assim, os processos de formação apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (LIBÂNEO, 2000). Os cursos de formação inicial devem dar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, saberes, linguagens, conhecimentos para poder exercer a profissão. Dessa forma, não basta dominar a matéria que ensina, mas compreender como os conhecimentos se constitui, conseguindo superar assim as dificuldades encontradas em sala de aula, assumindo o ensino como mediação pedagógica visando a formação de cidadãos conscientes (LIBÂNEO, 2000).

É importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com necessidades educacionais especiais e seu processo de ensino-aprendizagem. Um dos grandes desafios apresentados aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos (FREITAS, 2005). É necessário então, que os cursos produzam conhecimentos que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, atuando de forma satisfatória no processo de ensino para todos os alunos.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a fala de professores que atuam na educação especial sobre a contribuição dos cursos de formação inicial na relação entre teoria e prática.

Método

Este estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semiestruturada, e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar. Após a aprovação, houve um primeiro contato da pesquisadora com os responsáveis por cada instituição para apresentar o projeto e

solicitar a autorização dos responsáveis pelas instituições para entrevistar os professores.

A pesquisa contou com 11 participantes. Para participar do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e ter mais de três anos de experiência como professora na Educação Especial.

Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada possibilita explorar mais o tema, pois há a possibilidade do entrevistador explorar as respostas dos participantes, permitindo um diálogo mais aprofundado. Por ser mais flexível possibilita ao pesquisador conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009).

Coleta de dados

As entrevistas foram realizadas em quatro APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo. A escolha das instituições foi aleatória, não havendo critério para seleção. A entrevista foi realizada individualmente com as professoras, tendo o áudio gravado para futura transcrição, facilitando assim a conversa entre a pesquisadora e o professor entrevistado.

Análise e tratamento dos dados

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto por Bardin (1977). As etapas foram as seguintes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A análise do conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas.

Para melhor organizar as respostas das professoras e manter o sigilo da identidade dos participantes os professores foram denominados como P1, P2, P3...P11.

Resultados e discussão

Pimenta (1999) nos apresenta que existem três tipos de saberes da docência: a) a experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Baseando-se nesses saberes observamos que os professores entrevistados levam em conta os três tipos de saberes, como observado na fala da professora P5, ao ser questionada sobre a contribuição da formação inicial para a prática:

"*Acho que contribuiu muito a parte teórica, a gente acaba tendo um embasamento muito bom na parte teórica para poder ir para a prática".*

A professora P9 explicita que:

"*ajuda na parte teórica, dá uma base para se nortear (...)".*

A professora P1 comenta sobre a contribuição da formação inicial:

"Ajuda muito, lógico que a teoria às vezes é bem diferente da prática."

A professora P4 diz que:

"Ajuda ter uma base na teoria (...) acho que quem fica só na teoria as da faculdade sem o embasamento da prática".

Morin (2003) diz que a teoria só adquire vida quando o professor consegue perceber ela no cotidiano. Somente quando o professor entende que a prática é mais coerente quando embasada na teoria é que ele irá pensar a prática a partir da teoria.

Catani (1997) diz que existem mal-entendidos na relação teoria e prática, cria-se então uma grande expectativa no que concerne a teoria, como se esta pudesse favorecer um apoio metodológico, essa expectativa podemos observar, por exemplo, na fala da professora P6 quando ela coloca que:

"estuda muito sobre Piaget, Vygotsky, mas quando coloca em prática é bem diferente [...]."

Algumas professoras comentaram sobre a grade dos cursos de Pedagogia, apontando pontos positivos e negativos das disciplinas estudadas, uma das colocações que se destacaram em relação a isso foi da professora P2, quando ela diz que:

"[...] na faculdade a gente não é preparada para trabalhar em uma entidade filantrópica, é diferente trabalhar em uma prefeitura, em uma empresa privada, é uma outra realidade, ai a gente vai se adaptando".

Nesse sentido, Nóvoa (2009) apresenta que o conhecimento docente surge como produto das condições históricas, sociais, culturais, pessoais dos envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

Constata-se a partir das entrevistas com os professores a relevância da teoria e da prática durante sua formação, pois uma complementa a outra. A teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, mas essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula. Nesse contexto o professor busca aplicar a teoria na prática, recorrendo a ela como auxílio para resolver os problemas enfrentados na relação ensino e aprendizagem.

A formação docente precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. A fala das professoras vai em direção a dados apontados por pesquisadores sobre o tema quando apontam que muitos conteúdos não são aprofundados na graduação ou não recebem o devido aprofundamento do tema, tornando necessária assim a busca por uma formação continuada.

A fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, como uma decorrência da própria fragmentação do trabalho do professor no contexto da sociedade atual e do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, o qual muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho. Dessa maneira, é necessário repensar as relações entre teoria e prática na formação do professor que atua na educação especial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

CATANI, D. *et al.* História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. *In*: CATANI, D. *et al.* (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. *In*: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&a, 2002. p. 39-56

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

KONDER, L**. O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

Morin, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SHULMAN, L. (Editado por Suzanne M. Wilson). Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

Percepção de alunos egressos da primeira turma da nova grade curricular do curso de pedagogia da Unesp/Marília: formação na perspectiva da educação inclusiva

Rosimar B. POKER
Fernanda O. D. VALENTIM
Isadora A. GARLA

Introdução

A partir de 1990, a política educacional brasileira, influenciada por documentos internacionais que defendem os Direitos Humanos fundamentais, assume e passa a implementar a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, aponta que a escola deve garantir a todos os alunos o seu pleno desenvolvimento promovendo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, preferencialmente nas salas regulares de ensino. No contexto educacional inclusivo, o professor e o gestor são os protagonistas de uma escola que pretende atender à diversidade, são eles que elaboram o projeto político pedagógico, organizam o funcionamento da escola bem como assumem um modelo de prática pedagógica. No entanto, é sabido que grande parte dos professores e gestores sentem-se despreparados para enfrentar os novos desafios propostos pela inclusão. Tal fato pode estar diretamente relacionado com o tipo de formação inicial a eles oferecida. É comum identificar situações em que tais profissionais demonstram insegurança ou mesmo falta de conhecimento a respeito de aspectos específicos relacionados com o ensino de alunos que apresentam condições diferenciadas de aprendizagem como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades, entre outras.

A questão da inclusão escolar vem sendo debatida desde 1990 no meio acadêmico tendo o respaldo da legislação vigente que, ao longo dos últimos anos, foi sedimentando a proposta da escola inclusiva. Depois da LDB de 1996, outros importantes documentos foram promulgados nesta direção como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e, ainda, a nova Lei nº 13.146 de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Apesar desse movimento de inclusão educacional no Brasil estar amparado nas normativas

legais, é notório o despreparo dos professores e dos gestores dos diferentes níveis de ensino para garantir a acessibilidade física, atitudinal e curricular desses alunos nas escolas. Pesquisas de Naujorks (2002), Vitaliano (2010); Rodrigues (2008); Ferreira (2006); Santos (2007) demonstraram isso.

Segundo Poker e Milanez (2015), a formação inicial do professor, tendo como foco a inclusão para todos, deve ter uma base sólida em seus princípios filosóficos, políticos, éticos, de forma a preparar o profissional para desenvolver e transformar o ambiente escolar para oferecer as melhores condições de aprendizagem e de participação de todos os alunos, inclusive dos que apresentam condições físicas, intelectuais, sensoriais, étnicas, econômicas, comportamentais muito diferenciadas. Entretanto, há uma falta de instrumentalização para que o professor possa fundamentar e estruturar sua prática, no intuito de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Os cursos de Pedagogia e, também, os diversos cursos de licenciatura, não promovem uma formação que capacita o futuro professor para lidar e atender as diferentes situações que a pedagogia inclusiva exige. Muitos acabam se formando, ainda, com a idéia de um ensino universal e único, fundamentado no disciplinamento e na competitividade. Sobre tais cursos, Poker (2003) afirma:

> [...] não têm a preocupação de preparar os alunos para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Em muitos casos, os professores recém-formados saem da faculdade com ideias equivocadas e simplistas a respeito do paradigma da inclusão social e educacional, reduzindo o conceito de inclusão, ao fato de aceitar alunos deficientes em suas classes (POKER, 2003, p. 44).

Para conseguir efetivamente implementar a pedagogia inclusiva, o professor deve saber agir com sabedoria, perspicácia e eficiência nas diversas situações a serem enfrentadas na sala de aula. Perrenoud (1999) indica que o professor deve ter como competência: criar ou utilizar outros meios de ensino; adotar um planejamento flexível; improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático. Além desses requisitos, o trabalho em equipe e o estudo de caso devem ser colocados como prioridades, fazendo com que o professor, com os demais colegas, troque experiências e saberes, atualize continuamente novas competências. Nesse contexto, é imprescindível que os cursos de pedagogia estejam bem fundamentados tanto em seus aspectos teóricos como práticos. Nas disciplinas devem constar conteúdos sobre educação especial e inclusiva, bem como estágio que proporcione a prática com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Apesar do Ministério da Educação (Brasil, 2008) divulgar amplamente dados significativos que evidenciam o aumento crescente das matrículas dos alunos público alvo da educação especial nas salas regulares de ensino, não há estudos que demonstram que estes alunos estão tendo uma educação de qualidade. Parece que o que foi garantido até o momento foi apenas o direito a matrícula e o acesso ás escolas e salas regulares de ensino. A estrutura, a organização da escola, bem como a atitude dos professores e gestores continua vinculada ao modelo tradicional de escola que se apóia numa perspectiva homogeneizadora, disciplinar e meritocrática de ensino. Lunardi (2005) demonstrou este fato em estudo que constatou que os professores, diante de alunos com NEE, utilizam práticas pedagógicas excludentes e baseadas na comiseração. Duek (2009); Pires (2006) em seus estudos constataram a carência das escolas que não detém as condições adequadas para oportunizar a aprendizagem de todos.

Formação de professores e o ensino para alunos com NEE

Considerando as exigências engendradas pelo ensino que pretende atingir e favorecer o processo de escolarização de toda a diversidade de alunos, é urgente o redirecionamento do modelo de formação de professores. A formação inicial deve amenizar o descompasso existente entre os princípios teóricos propostos da pedagogia inclusiva e sua materialização nas escolas e nas salas de aula. A atuação docente não pode se pautar mais, prioritariamente, na transmissão de conhecimento, ela passa a ser mais diversificada, criativa e complexa, tendo que abranger diferentes níveis de alunos com condições também diversificadas de aprendizagem. Cabe então aos cursos de formação de professores uma proposta pedagógica direcionada à diversidade "a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas" (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 85).

A formação do professor constitui-se no elemento chave capaz de viabilizar a implementação de uma escola que se pauta na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade, no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas. A parceria com as universidades também é imprescindível para o sucesso dessa política pois, constituem os centros de formação inicial dos professores. Sobre esta questão, acrescentam Portelinha e Baseggio (2005):

> [...] a formação de professores de todos os níveis necessita de coerência com a política educacional maior que preconiza a

> integração/inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular (p. 67).

Diante da complexidade desse problema, o presente estudo teve por objetivo avaliar e analisar, junto aos egressos da primeira turma da grade nova do Curso de Pedagogia da Unesp/Marília, a qualidade da formação recebida e, também, quais são suas percepções sobre tal formação em relação às suas atitudes na sala de aula frente aos alunos com NEE. É importante lembrar que o projeto pedagógico do referido Curso de Pedagogia pauta-se na perspectiva educacional inclusiva.

Metodologia

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, que analisou um curso de Pedagogia específico, de uma determinada realidade. Porém, sua análise poderá permitir a generalização de idéias e reflexões a respeito da formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva.

A pesquisa foi realizada com todos os 105 alunos egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia da Unesp/Marília, submetidos à nova grade curricular instituída em 2007, que já tinham terminado a graduação. A nova proposta do Curso passou a ter cinco disciplinas obrigatórias que tratavam de conteúdos diretamente relacionados com a educação especial e/ou educação inclusiva.

Dos 105 e-mails enviados, 10 apresentaram problemas, 95 acusaram recebimento e 24 professores responderam ao questionário. Todos respondentes eram do sexo feminino, encontravam-se na faixa etária entre os 20 e 30 anos de idade e residiam em cidades do interior paulista. 22 sujeitos afirmaram ter experiência docente em aula regular na rede pública de ensino e 20 apontaram que já tinham atuado com alunos com NEE.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília sob o nº CAAE 42779115.7.0000.5406. A coleta se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas que trataram da percepção dos professores sobre o Curso de Pedagogia e sua relação com a sua atuação profissional.

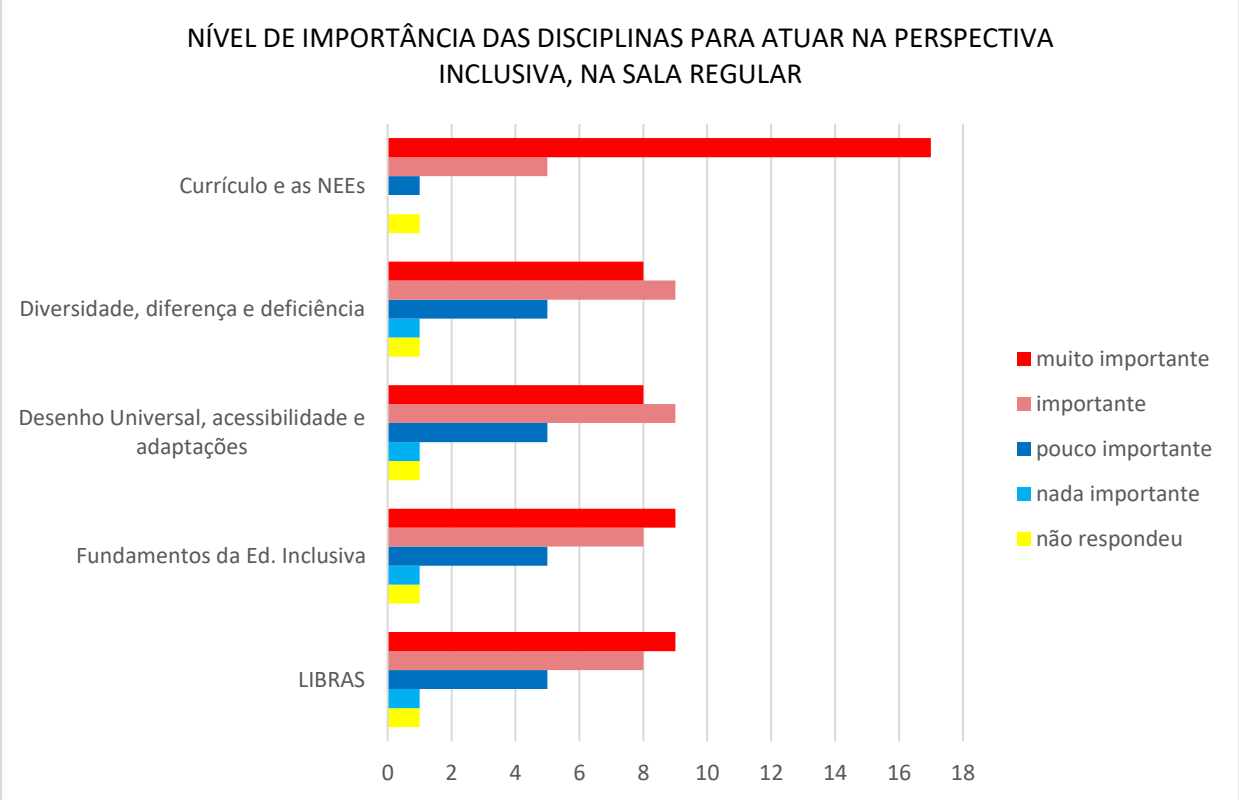
Resultados e análise

Importância das disciplinas que tratam da educação especial e/ou educação inclusiva

Metade dos professores considerou importante a presença das cinco disciplinas que trataram da educação especial e/ou inclusiva no curso e, 38%, disseram que só em parte tais disciplinas foram importantes para subsidiar sua ação pedagógica. Duek e Bezerra (2010) encontraram resultados parecidos em um estudo realizado com alunos do 5º período do curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual do país, depois deles terem cursado uma disciplina que tratava sobre inclusão, 77,9% dos graduandos apontaram que não se sentiam preparados para atuar com alunos com NEE.

Ao se manifestarem sobre o nível de importância de cada disciplina oferecida na nova grade, os professores manifestaram a seguinte percepção:

Gráfico 1 – Nível de importância



Fonte: autores

Educação Inclusiva e de Libras (LínguaBrasiliera de Sinais) muito importante ou importante. Verifica-se que os professores reconhecem op valor dos aspectos teóricos para fundamentar uma prática pedagógica inclusiva e, também, que é necessário ter

contato com uma nova linguagem, como a Libras, para poder interagir com o aluno com surdez.

Sobre a disciplina Desenho Universal, Acessibilidade e, Adaptações e de Diversidade, Diferença e Deficiência, os resultados demonstraram que a maioria dos professores também considera tais disicplinas importantes ou muito importante. A explicação para tal fato pode se pautar na ideia de que os professores identificaram que os aspectos conceituais subsidiam a organização da sociedade e da escola pautada no modelo inclusivo.

Diferentemente de todas as outras disciplinas, Currículos e as NEEs foi considerada pela maioria dos respondentes (17) como uma disciplina muito importante e, ainda, por cinco sujeitos como importante. Tal fato demonstra que os professores identificaram que o conhecimento sobre o projeto político pedagógico inclusivo e sobre as adequações curriculares são imprescindíveis para uma prática pedagógica que pretende atender à diversidade. Parece que há uma consciência da necessidade de adequar a escola ao aluno, respeitando suas condições e valorizando suas competências.

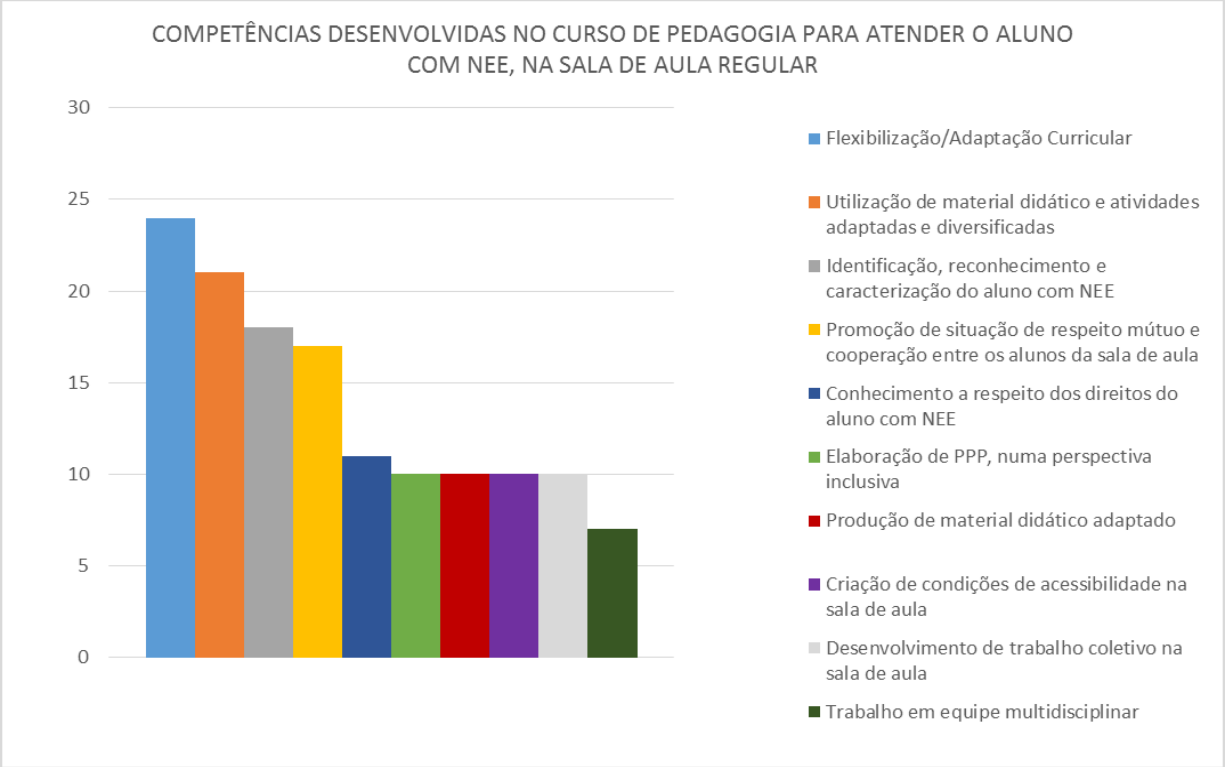
Conhecimento sobre atitudes frente ao aluno com NEE

Interessante notar que apesar da grande maioria dos professores identificar a importância das disciplinas teóricas e práticas que foram inseridas no Curso de Pedagogia, 71% deles responderam que apenas em parte, o curso os prepara para atuar com alunos com NEE, o que demonsta certa insegurança em relação às atitudes que devem tomar frente aos alunos com NEE.

Competências desenvolvidas no curso de Pedagogia para atender os alunos com NEE

A maior incidência de respostas por parte dos professores refere-se ao conhecimento sobre adequação e flexibilização curricular; sobre a utilização de materiais e atividades diversificadas; sobre reconhecimento e identificação do aluno com NEE e; sobre ambientes colaborativos de aprendizagem. Conforme se observa no quadro abaixo, os dados demonstram que o curso analisado trata de questões relacionadas com aspectos curriculares focando também aspectos ligados a ética que permeia a inclusão.

Gráfico 2 – Competências desenvolvida

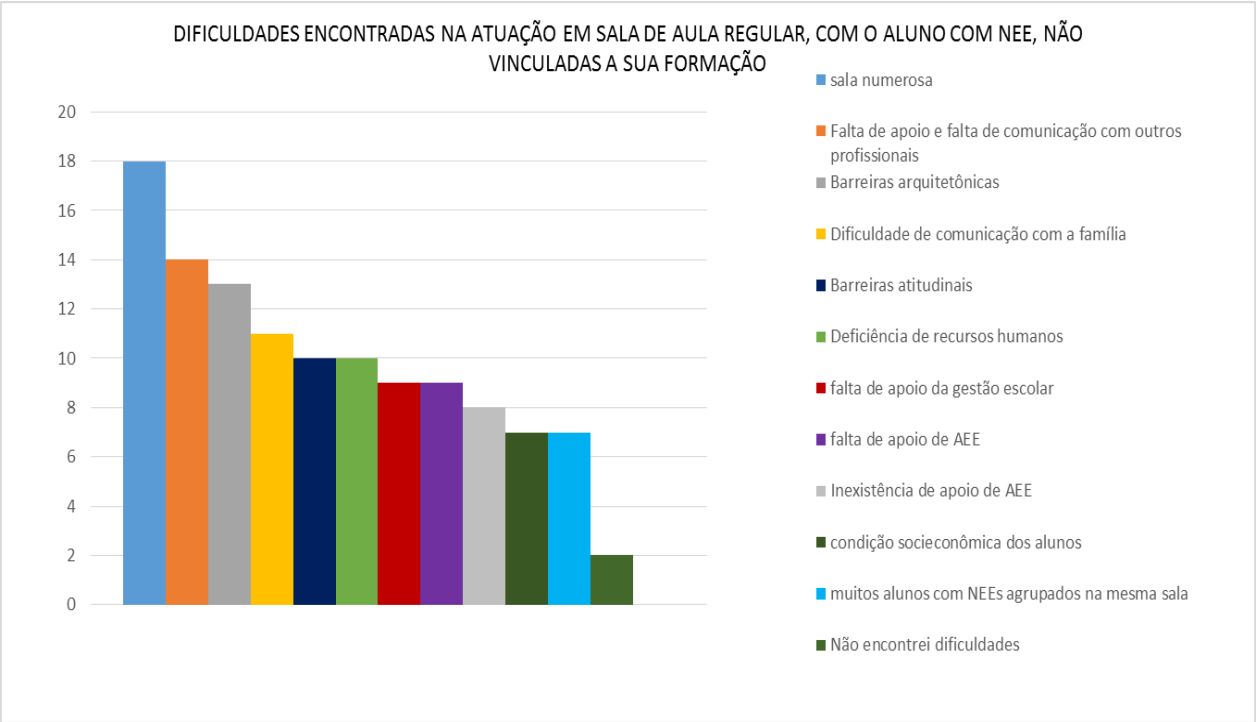


Fonte: autores

Dificuldades encontradas não vinculadas à formação do professor:

Dos 24 professores, apenas dois apontaram que não encontram dificuldades em sua atuação na sala de aula. Conforme quadro abaixo a maioria das respostas aponta para fatores diversos que não se relacionam com a formação, mas comprometem diretamente a atuação do professor como fatores estruturais e sociais. Verifica-se assim, além da formação, o sistema educacional também tem que mudar sua lógica, que ainda se pauta na exclusão.

Gráfico 3 – Dificuldades encontradas



Fonte: autores

Relacionada com a questão anterior, 33% dos professores reconhecem a que formação é o aspecto mais importante para o rendimento do aluno, entretanto, 63% responderam que a formação interfere parcialmente pois, identificaram que há outros fatores,tão importantes quanto a formação. Constata-se assim que os professores estão conscientes do seu papel na construção de um modelo educacional inclusivo, mas, por outro lado, percebem que há outros aspectos que precisam ser considerados.

Vale lembrar que as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006, não apontam e nem indicam explicitamente competências diretamente relacionadas com a atuação do professor junto ao aluno com NEE. No Artigo 4º, Parágrafo único aponta que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando, dentre outros itens a "consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras"

Conclusão

O estudo permitiu constatar que a nova grade curricular do Curso de Pedagogia da UNESP/Marília tem, de alguma forma, atendido às exigências presentes na implementação do modelo educacional inclusivo. Apesar da maioria dos professores considerarem que se sentem "em parte" preparados para atuar com os alunos com NEE, avaliaram de forma extremamente positiva as novas disciplinas inseridas no curso.

Vale destacar que nenhum curso será capaz de oferecer todos os conhecimentos específicos existentes, visto que a diversidade é infinita, ou seja, num modelo educacional inclusivo, o profissional da educação será continuamente desafiado a enfrentar novas situações, conhecer novos casos. Nesse sentido, a insegurança demonstrada pelos professores, principalmente no início de sua carreira docente, como é o caso dos sujeitos da pesquisa, deve ser algo esperado.

Nesta direção, é preciso ressaltar que a formação inicial deve ter como objetivo oferecer ao professor a oportunidade de compreender o significado da escola inclusiva e, qual é o seu papel nesse processo com base em outra concepção de escola, de ensino, de aprendizagem, de currículo e mesmo de aluno. Todos os outros conhecimentos advindos de situações inusitadas e específicas propostas pela inclusão, serão enfrentadas no cotidiano escolar, de forma criativa, coletiva e crítica, com o envolvimento de todos os agentes escolares. Numa parceria colaborativa professores do AEE, professores da sala regular, gestores, funcionários e pais deverão planejar e criar estratégias inovadoras em direção a inclusão. Além disso, conforme se constatou na pesquisa, há de se considerar outros fatores, à parte da formação, que são primordiais para a implementação da inclusão e não podem ser esquecidos. Parece que o professor já percebe que inclusão é um trabalho coletivo que se faz a partir de determinadas condições viabilizadas ou não pelos sistemas educacionais.

Enfim, tomando como base o estudo considera-se importante a reflexão a respeito dos Cursos de Pedagogia de forma a vincular os conteúdos desenvolvidos e experiências proporcionadas com o contexto educacional inclusivo. Só assim será possível aproximar cada vez mais a teoria com a prática, ou melhor, a universidade com a realidade educacional vigente. Afinal, o sentido do Curso de Pedagogia está justamente aí, em poder viabilizar uma formação capaz de atender aos anseios da atual sociedade que caminha em direção a inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

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

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2005, p. 85-92. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm. Acesso em: 04 jun. 2015.

DUEK, V. Formação de professores e educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 5., 2009, Porto Alegre. Formação docente em foco. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS; UFES; UFSCAR, 2009.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: **Inclusão e Educação**: doze olhar sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.212-236.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: REUNIÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO; ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: www. anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151363int.rtf. Acesso em: 12 maio 2015.

NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação Especial**, v. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: http:coralx.ufsm.br/ce/revce/ceesp/2002/02/a9.htm. Acesso em: 03 jul. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: ArtMed, 1999.

PIRES, G. N. da L. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. *In*: **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 162-170.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., p. 703-718, 2015. Disponível em: http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7921/5428. Acesso em: 22 jul. 2015.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**: **formação de profissionais na educação**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 39-50, 2003.

PORTELINHA, A. M. S.; BASEGGIO, D. C. Formação de Professores na perspectiva da inclusão. *In*: **Educação, Currículo, Ensino e Formação de Professores**. Francisco Beltrão, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, 2005. p. 51-70.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, p. 7-16, 2008.

SANTOS, M. P. dos. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório de Pesquisa apresentado à Capes, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, LaPEADE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial da educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem**. Paris,1994.
VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, Eduel. 2010.

Conflitos interpessoais no ambiente escolar: como evitar?

Leticia Karoline FERREIRA
Luciene Regina Paulino TOGNETTA

Introdução

Diante do contexto que estamos vivenciando em nossas escolas brasileiras, onde educadores deparam-se frequentemente com problemas nas relações interpessoais manifestados sob a forma de indisciplina, violência, agressividade, falta de respeito por parte dos alunos e muitas vezes de professores, a nossa intenção é investigar qual a percepção dos alunos, professores e gestores sobre como os conflitos cotidianos são tratados na escola. Temos como intuito refletir sobre a necessidade de um ambiente escolar saudável e seguro para todos os nossos alunos e formas de superação para serem resolvidos esses conflitos.

Ao se tratar de conflitos entre os alunos vemos um grau de menos importância para os professores quanto às questões morais que muitas vezes, é entendida por professores como alheia a sala de aula e de responsabilidade da família ou de outros agentes educacionais.

É comum que professores deem menor importância às regras morais quando dizem que "não têm tempo" para resolver conflitos interpessoais e mesmo reiterar as regras que devem existir nessas relações. Certamente, é preciso, de acordo com La Taille (2006) criar oportunidades para que o aluno possa conhecer as regras, os princípios e os valores que sustentam a convivência na escola.

No mesmo sentido, Piaget (1932) já afirmava que quando as crianças participam da elaboração das regras existe uma chance maior dos alunos as legitimarem. Mas, infelizmente não é o que acontece. No cotidiano escolar, o professor delimita seu foco para a regra denominada convencional e essa sim passa a ser a mais importante no ambiente escolar: "não usar boné dentro da sala de aula passa a ser tão importante quanto não bater em alguém para resolver um conflito" (TOGNETTA, 2013, p. 54). Com isso percebemos que "as regras nas escolas são pouco pensadas e, na maioria das vezes, formuladas de forma autoritária, e não decididas democraticamente" (TOGNETTA, 2013, p. 61).

Diante deste cenário, nos propomos a investigar a percepção de professores e alunos sobre as formas de resolução de conflitos presente neste ambiente. Essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior financiada pela Fundação Lemann e o banco BBA no qual tomaremos como base um dos questionários que foram aplicados em escolas no interior de São Paulo. O questionário de diagnóstico do clima escolar contém 8 dimensões que são tomadas para avaliar tal aspecto.

Nosso intuito é analisar as percepções de gestores, professores e alunos perante as amostras coletadas, de como são tratados os conflitos ocorridos na escola, como é a intervenção do professor no momento em que ocorre o conflito, as sanções que são aplicadas aos alunos e se realmente ocorrem essa sanções e por fim meios de superação para que não aconteça novamente.

Descrição do trabalho desenvolvido

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório. A amostra será constituída por dois grupos de sujeitos: professores e alunos do 7º. 8. e 9º. Ano do Ensino Fundamental II, advindos de escolas públicas da região metropolitana de Campinas. Para conhecer a percepção de estudantes e professores sobre os conflitos vividos na escola, será utilizado um questionário com perguntas fechadas, tipo escala *likert*. Esse questionário foi criado por uma equipe de trabalho do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras dentro de um projeto financiado pelo banco BBA e a Fundação Lemann Educacional intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”.

Essa pesquisa maior da qual a presente investigação é apenas um recorte tem por objetivos construir e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, 8º. e 9º. Ano, seus professores e gestores. A pesquisa maior em que esse projeto está inserido teve os seguintes procedimentos: coletou-se dados com diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores, professores e alunos de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio de escolas públicas. Os dados foram coletados presencialmente pelos pesquisadores nas escolas que estavam de acordo em participar do estudo. A visita para a coleta de dados foi realizada em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão da escola de maneira a ocorrer quando mais conveniente à

escola e aos participantes. Foi solicitada autorização escrita dos pais dos jovens menores de 18 anos.

Para atender aos objetivos de nossa investigação (um recorte da pesquisa sobre clima escolar), utilizamos apenas as perguntas relacionadas à dimensão 6: regras, sanções e segurança na escola, que se refere a como os professores e alunos percebem as regras, sanções e a segurança no ambiente escolar.

Nesse sentido segue abaixo um pequeno recorte da parte do instrumento que foi utilizada:

Quadro 1 – Alunos e professores

PARA OS ALUNOS	PARA OS PROFESSORES
61. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras e os problemas da escola.	155. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras e os problemas da escola.
83. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras.	198. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.
85. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	201. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/ coordenação/orientação).
87. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	209. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.

Fonte: autores

Os dados passarão por tratamento estatístico visando constatar se há diferença significativa entre como os professores e alunos percebem o clima da escola.

Resultados obtidos

Até o momento esta investigação encontra-se em andamento. Os dados foram coletados e estão sendo analisados quantitativamente e qualitativamente, comparando-se os três componentes - gestores, professores e alunos e quais são as suas percepções sobre:

1- A existência de conflitos na escola;
2- As formas como são resolvidos os conflitos;
3- Como são organizadas as regras na escola e;
4- Como as sanções que são aplicadas.

Os dados coletados passarão por uma análise de conteúdo e serão comparados para saber se há diferenças na opinião de cada um, como o gestor enxerga o que aconteceu na hora do conflito, como o professor e o aluno veem tais problemas e assim sucessivamente. A partir disso será possível constatar se há ou não diferentes visões sobre o clima escolar, e caso positivo as diferentes percepções sobre o clima escolar.

Considerações finais

A seguinte pesquisa ainda encontra-se em andamento, diante disso pretendemos analisar o clima nas escolas apresentadas com base nas amostras que foram coletadas pelo grupo GEPEM, com isso iremos tabular os dados e analisá-los. Em seguida fundamentá-los em pressupostos construtivistas da Psicologia e Educação Moral que discutem a necessidade de um ambiente cooperativo em sala de aula para que a autonomia tão pretendida entre todos, de fato, se consolide e perante as análises ver se há diferentes visões do clima escolar na quais foram coletadas por gestores, professores, e alunos e com isso, perceber se na hora do conflito há uma mediação da escola ou não, e quais são essas mediações, as sanções que a escola aplica no momento do conflito e por fim para o aluno, o que ele considera como sanções.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2001, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2009.

DEBARBIEUX, É. **Violência na escola**. Um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

JANOSZ, M. *et al.* L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

LEME, M. I. S. Violência e educação a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 359-370, 2009.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005. Disponível em: http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2011. ISBN: 978-85-7591-181-5.

VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

Indisciplina e violência na escola: análise de concepções e discursos de educadores

Ariel Cristina Gatti VERGNA
Maria Cecília LUIZ

Introdução

A escola vem sendo impactadas por atos de indisciplina e/ou violência, envolvendo de alguma forma todos que fazem parte dela. A questão da indisciplina, principalmente quando compreendida como violência escolar, tem constituído um dos grandes debates na educação pública brasileira. É visto que educadores encontram dificuldades em diferenciar os estudantes violentos dos indisciplinados, e isto tem propiciado poucas reflexões sobre tais ocorrências e seus envolvidos. Por vezes, quando estes educadores tomam decisões frente a casos de indisciplina e/ou violência escolar se utilizam de conhecimentos com pouca reflexão sobre os fatos, e estes acabam se tornando em saberes, concepções, valores e posturas determinantes durante suas experiências na prática e são determinantes na formulação de regras e na consolidação de ações realizadas pela e na escola. Quando essas ações culminam em atitudes discriminatórias, tornando-se naturalizadas e perversas, exercem função de reprodução e retroalimentação, de maneira visível ou invisível, desses atos indisciplinares e/ou violentos, tendo consequências cruciais no convívio da escola e na vida dos estudantes.

Cada vez mais, temos visto pesquisas sobre o assunto no meio acadêmico, com o propósito de formular hipóteses sobre problemas que envolvem a indisciplina e violência, e como estes termos têm sido usados de forma equivocada para designar ações de crianças e jovens dentro dos espaços escolares. Em pesquisas desenvolvidas por Martins (2005), por exemplo, o termo indisciplina pode abarcar três situações distintas. A princípio, pode designar uma perturbação do funcionamento regular de uma aula, causado por um ruído ou pela execução de qualquer atividade que não pertence ao assunto explorado pelo docente. Em uma segunda perspectiva, a indisciplina refere-se aos conflitos que existem nas relações formais e informais entre alunos, podendo se manifestar de forma mais agressiva, qualificando estas ações como atos delinquentes, em âmbito legal. Por fim, a terceira situação, institui a questão de indisciplina muito parecida com a situação anterior, porém, diferenciando-se por tratar das relações entre

educadores e alunos, sobretudo quando estes últimos não reconhecem a autoridade de professores ou funcionários, e se manifestam de forma contestadora.

Para Guimarães (2006), a escola como instituição é permeada por dois movimentos antagônicos: de um lado é cobrada a sua responsabilidade em cumprir as leis e normas estabelecidas pelos órgãos centrais (atender ao Sistema de Ensino que está vinculada), por outro, há uma dinâmica causada pelos diferentes sujeitos e suas ideias, os quais singularizam cada espaço escolar, impossibilitando olhar esta questão sobre indisciplina e violência de forma homogênea nos espaços escolares.

Fonseca (2014) tem desenvolvido estudos acerca do assunto, com perspectiva de que a escola tem várias funções, e entre elas, disciplinar crianças e jovens para o convívio social. Diversos mecanismos foram criados nestes espaços escolares com intenção de fortalecer ações mobilizadoras, sendo os Livros de Ocorrência um dos objetos de estudo e metodologia utilizados pela pesquisadora. Seu objetivo é ressaltar a relevância do conteúdo registrado nestes materiais, buscando compreender o sentido destas comunicações.

Adorno (1993; 1995), Oliveira (1995) e Zaluar (1994), teóricos importantes na área da educação e ciências humanas, trazem como conceito para a violência o não reconhecimento, a anulação ou cisão do outro. Para Sennett (2001), não existe o "não reconhecimento da autoridade", visto que o próprio ato de rejeição de qualquer autoridade é construído de forma interligada com quem se está rejeitando. Brant (1994) e Caldeira (1991) definem violência como a negação da dignidade humana; e Tavares dos Santos *et al*. (1998) pontua violência como excesso de poder. Já estudos realizados por Waiselfisz (2007), Zaluar (2004), Debarbieux (2001; 2002) e Dubet (2003; 2004), nos trazem que jovens identificados como violentos na escola recebem tratamentos diferenciados, dependendo de quem são, de sua história pessoal, familiar e origem social. Enfim, nas diversas questões teóricas sobre a violência, o que existe em comum entre estes autores é que, geralmente, esta tem origem na ausência de diálogo, e como consequência, a falta de negociações, argumentações e acordos.

Em tempo, cabe aqui ainda pontuar que nas instituições escolares, de acordo com Zaluar (2001), há também a violência simbólica, que para Bourdieu (1989), é reforçada pelo *hábitus*. Esta violência simbólica, muitas vezes, é exercida pelos educadores que se apropriam de discursos, pensamentos, condutas e anseios padronizados pela prática escolar e social, como uma herança social.

A Análise do Discurso como instrumento metodológico de interpretação

Estamos utilizando para esta pesquisa a linguagem e a Análise do Discurso como instrumentos metodológicos, com o objetivo de compreender o que os educadores entendem por indisciplina e violência e como estes conceitos fazem parte de seus procedimentos nos espaços escolares. Ora, a linguagem, de acordo com autores como Saussure (1916), pode ser considerada sob dois aspectos: como um sistema de signos, os quais permitem diferentes significações que estão imersas a contextos distintos; Ou como regras formais, nas quais se estuda as diferentes variações históricas que ocorreram e transformaram as línguas, bem como as tendências futuras de cada uma delas. É, portanto, uma faculdade que organizada pela língua em sistemas fônicos, gestos, mímicas e diferentes expressões corporais, materializa o pensamento e o *querer-dizer* (BAKHTIN, 1979). Para esta pesquisa, trataremos da linguagem apenas em seu aspecto significativo e não gramatical.

A Análise do Discurso não trata da língua e de sua gramática especificamente, apesar do fato destes elementos serem fundamentais na análise do pesquisador, mas como seu próprio nome traz, ela se debruça fundamentalmente sobre o discurso, isto é, o percurso e movimento da linguagem nas relações humanas. É por meio de seu estudo que é possível compreender o ser humano e sua capacidade constante de atribuir significados aos contextos que o tangencia, bem como significar-se em cada um deles. Trata-se de um instrumento de mediação, portanto, entre o Homem e sua realidade natural e social, permitindo que a língua não se comporte como um elemento abstrato, mas como uma maneira de produzir diferentes sentidos para diversos sujeitos.

Segundo Orlandi (1999), o discurso comporta-se desta forma, como um objeto sócio-histórico, e a Análise do Discurso, como mecanismo que reflete sobre as várias maneiras como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na língua. Entende-se aqui que um dos traços fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias como independentes de uma determinada situação histórica e social, de modo a fazer com que essas sejam aplicáveis àquela realidade em questão, não descartando também que essa realidade é crucial na compreensão das ideias elaboradas (CHAUÍ, 1980). Assim, trabalhamos toda a análise desta pesquisa na seguinte relação: língua-discurso-ideologia, entendendo que não há um discurso sem um sujeito e esse não existe sem seus valores, conhecimentos e ideologias.

Bakhtin e o discurso dialógico

Os conceitos advindos das análises feitas por Bakhtin ao longo de sua vida são amplamente utilizados por pesquisadores que adentram a linha francesa da Análise do Discurso na tentativa de compreender as relações sociais. Para este teórico, o diálogo é o principal instrumento da manutenção das relações humanas.

De acordo com a perspectiva do Círculo de Bakhtin, isto é, o conjunto de textos resultantes de encontros de um grupo de intelectuais do início do século XX, a linguagem é constituída como o lugar do signo ideológico por excelência, não podendo ser dissociada do contexto social e temporal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929). Dessa forma, suas propostas instituem que a partir do diálogo, os enunciados se comportem como um produto da relação social. O diálogo, portanto, é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 1979).

Segundo Bakhtin (1979), nos processos dialógicos, a linguagem se manifesta essencialmente por enunciados concretos, isto é, falados. Os enunciados configuram-se num tipo de gênero discursivo e realizam o papel de "correia de transmissão", ou seja, diferentes veículos nos quais se percebe a história da sociedade e a história da língua que sensibilizaram o interlocutor e moldaram seus ideais. Desta forma, ao preocupar-se em analisar os aspectos dialógicos, Bakhtin analisa não apenas os processos interativos entre ouvinte e falante e a comunicação que se dá entre eles, mas como estes sujeitos se constituíram e as ideologias que estão por trás das suas falas.

Assim sendo, compreende-se que os gêneros discursivos são manifestações diretas de uma determinada cultura, havendo neles dispositivos de organização, troca, transmissão e criação de mensagens. Portanto, ele não deve ser pensado, segundo Bakhtin, fora de um contexto espacial e temporal, no entanto, nele estão abrigadas todas as formas de representação tempo-espaço que ocorreram em eventos anteriores, pois como afirma o autor, a cultura compõe cada sujeito e ela é uma unidade aberta, e não um sistema fechado em suas possibilidades.

Resume-se que Bakhtin teve, portanto, como objeto de estudo a manifestação real da linguagem a partir de interlocutores situados num contexto espaço-temporal. O autor se interessa no discurso que o ambiente possibilita e, também, o modo sobre como este é produzido e afeta outros discursos em contextos mais fechados, sendo o enunciado considerado o principal elemento de um diálogo, no qual se constitui os fatores sociais e históricos do indivíduo. As contribuições bakhtinianas são evidentes

em pesquisas de diversas áreas, que buscam depreender dela um arcabouço teórico ao refletir sobre a língua, linguagem, cultura e sociedade. Desta forma, optou-se por um referencial bakhtiniano tendo como lócus a enunciação nesta pesquisa, isto é, na atividade concreta da linguagem, pois afirma-se que a subjetividade revela-se durante a construção de enunciados em processos de diálogos reais. Nestes processos, o sujeito produz seus enunciados motivado por um *querer-dizer*, carregado de seu próprio papel como observador e aquilo que ele traz consigo em sua formação pessoal. Desta forma, as mais variadas esferas, ou *gêneros do discurso* imersos às atividades humanas, revelam, portanto, a subjetividade de seus interlocutores e os diferentes conceitos que farão parte dos enunciados.

O discurso dos educadores aliado aos procedimentos adotados nos espaços escolares

Assumindo, portanto, que cada sujeito reproduzirá nas suas ações aquilo que entende como correto e verdadeiro, buscou-se estudar os contextos de produção de enunciados de educadores, que se deram em dois momentos distintos numa escola pública do interior de São Paulo. O primeiro correspondeu a dois instrumentos metodológicos escritos: Livro Preto e Pastas de Ocorrência. O segundo evento aconteceu com a realização de seis grupos focais de dois segmentos diferentes: equipe gestora e docentes, que se disponibilizaram a participar, sendo que cada segmento participou de três grupos focais.

As análises de todo este material ainda estão sendo finalizadas, porém foi possível constatar até este momento que de início, os enunciados dos educadores em geral (equipe gestora e docentes que participaram da pesquisa) revelam a grande dificuldade de manter a "ordem" no ambiente escolar. A falta de compreensão da violência como ação que se manifesta nas relações de convivência entre pessoas tanto de dentro como de fora da escola, e a ausência da compreensão de que ela está relacionada a fatores estruturais, político-econômicos, socioculturais, entre outros, parece resultar na tendência de superestimar o problema da violência escolar, isto é, em suas falas os jovens não têm atitudes tão violentas como se vê divulgado nas mídias do país. Ou são casos esporádicos, ou estão sendo velados pelos educadores.

Principalmente com relação à equipe gestora, ficou evidente que a indisciplina acontece por estar ligada a questões de dificuldades de aprendizagens dos jovens em

geral. Isso somado à questão curricular, aos conteúdos defasados e enciclopédicos que se ensina e aprende na escola, resulta na desmotivação e aumenta o desinteresse desses estudantes.

Para os professores o desrespeito do aluno com outro aluno acaba gerando a violência nos espaços escolares. O que fica evidente é que na maioria dos casos tanto de indisciplina como de violência os procedimentos tomados pelos educadores são advertência verbal e/ou suspensão do jovem estudante. O que muda de uma deliberação para outra está relacionado à quantidade de dias que o aluno é suspenso, conforme a gravidade do fato. No discurso, a "correção" de atitudes violentas fica por conta do jovem e da sua família, que também é culpabilizada pelos educadores por serem ausentes. Ainda estamos em processo de análise deste estudo, mas entende-se que existe uma violência simbólica de educadores para com os jovens. Esta violência simbólica, muitas vezes, é exercida pelos educadores por meio de discursos, pensamentos, condutas e anseios padronizados pela prática escolar e social, que nem sempre tem sido evidentes e reflexivas, diminuindo a garantia de uma educação de qualidade para esses jovens.

Algumas conclusões

Ao nos debruçarmos sobre esta temática, pretendemos colaborar com as instituições escolares no esforço de entender suas formas de pensar os estudantes e as questões relacionadas à indisciplina e violência. A intenção deste trabalho não é criticar as escolas, mas sim provocar os educadores a refletirem sobre suas funções e possibilitar caminhos que promovam mais ações e práticas de cunho positivo e de caráter social, com vistas a respeitar e auxiliar crianças e jovens estudantes.

Sabe-se que cada instituição escolar possui sua própria cultura organizacional e uma dinâmica interna, sendo que esses aspectos as diferenciam ainda que todas estejam sob normas padronizadas. Há ainda a relação de cada unidade escolar com a sua comunidade e, portanto, todas estas regras serão interpretadas a partir da subjetividade de seus educadores e gestores, bem como a aplicação ocorrerá a partir dos segmentos que compõem o espaço escolar. Talvez seja por isso que incentivamos a escola a ser mais democrática, isto é, abrir-se para ouvir alunos e seus familiares, a fim de buscar uma solução para estas dificuldades.

Assim, conforme pontuam Vergna e Lima (2015), se as situações de indisciplina e violência na escola passassem por uma reavaliação dos educadores, seria possível gradativamente desconstruir discursos tais como os explicitados por Debarbieux (2007), em busca de olhares específicos, que atendam às subjetividades dos envolvidos, entendendo que essas subjetividades são construídas nas experiências em sociedade, em espaços institucionalizados, tais como os escolares. Para estes autores (2015), muitos educadores se dizem democráticos, mas na realidade decidem os assuntos escolares até mesmo sem se consultarem. Acabam por levar suas decisões para o coletivo apenas para manter a aparência de um espaço democrático, e não com a intenção de haver discussões sobre o que é melhor para a escola, ou para o estudante.

Todos estes dados nos permitem inferir que o contexto escolar é composto por um mosaico de diferentes sujeitos e, no entanto, está se tornando um ambiente desmotivador tanto para os educadores, quanto para os educandos, permitindo que ocorrências de indisciplina e violência se tornem cada vez mais acentuadas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ADORNO, S. F. A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. **BIB. Boletim Informativo e Bibliografico de Ciencias Sociais**, Rio de Janeiro, p. 3-24, jan./jun. 1993.

ADORNO, S. F. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 299-342, jul./dez. 1995.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo de filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo. Martins Fontes, [1979] 2010b.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil. 1989.

BRANT, V. C. **São Paulo**: trabalhar e viver. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALDEIRA, T. P. Direitos humanos ou 'privilégios de bandidos'? **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, 1991.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. Editora Brasiliense, 1980.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político *In*: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2001.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n 119/n119a02.pdf. Acesso em: 15 out. 2015.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 34, n. 123, 2004, p. 539-555. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf. Acesso em: 15 out. 2015.

FONSECA, D.; SALLES, L.; PAULA E SILVA, J. Contradições do Processo de Disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2014.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. Edmundo Cordeiro e António Bento. Paris, 1970.

GUIMARAES, A. **Escola**: Espaço de violência e indisciplina. Campinas, 12 jul. 2006. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html. Acesso em: 15 out. 2015.

MARTINS, M. O problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso, princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Editora Cultrix. [1916] 2010.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VERGNA, A.; LIMA, A. Análises das deliberações registradas em atas de conselhos escolares: procedimentos em casos de indisciplina e violência na escola. *In*: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE, 27., 2015, Olinda. **Anais** [...]. Olinda, PE, 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento Juvenil**. RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Revan, 1994a.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1994b.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

Concepções de respeito/desrespeito presentes nos Livros de Ocorrência Escolar

Priscila Carla CARDOSO
Elisiane Spencer Quevedo GOETHEL
Débora Cristina FONSECA

Introdução

A questão do respeito/desrespeito tem sido um tema recorrente nas falas e nos registros dos educadores quando se trata de estudos que investigam a violência no âmbito escolar. Embora muito presente nos discursos, há dificuldade em se definir o que é respeito. Parece haver uma falta de clareza quando se trata do assunto em questão, bem como uma diversidade de concepções sobre o assunto.

Souza (2004), aponta que a cultura e o contexto histórico onde está inserido o sujeito tem influência sobre o seu sentido e significado acerca do que é respeito. Assim, uma atitude respeitosa ou desrespeitosa para um sujeito, pode não ser para outro, já que os sentidos e significados por eles vivenciados sobre determina situação são diferentes.

Quando nos deparamos com as anotações feitas nos Livros de Ocorrência Escolar, as palavras respeito e desrespeito são diversas vezes utilizadas e normalmente associadas a comportamentos ditos como inadequados, violentos ou de indisciplina.

Assim, procurando entender melhor o significado destas palavras constantemente utilizadas pelos educadores, esse artigo tem como objetivo discutir os dados dos Livros de Ocorrência Escolar (LOE), com foco na categoria respeito/desrespeito. Para tanto, nos utilizaremos aqui de parte dos dados obtidos na pesquisa subsidiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, intitulada "Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência" e realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, que é composto por pesquisadores da Unesp-Capus Rio Claro e pela UFSCar.

Descrição do trabalho desenvolvido

Nos apoiamos nos dados levantados em uma das escolas participantes da primeira etapa da pesquisa. Esta primeira etapa procurou mapear e levantar todas as ocorrências anotadas. A escola em questão está localizada em um bairro de periferia com uma população predominantemente de baixa renda. É uma escola que em 2012 e 2013, períodos de anos base para a coleta dos dados da presente pesquisa, contava com 361 e 383 alunos matriculados, respectivamente. Oferta aulas para o ensino fundamental e médio. No ano de 2012 teve 13 classes em funcionamento, sendo 11 de ensino fundamental e 02 de ensino médio, já no ano de 2013 foram 14 classes, sendo 10 de ensino fundamental e 04 de ensino médio. As aulas são ministradas apenas no período diurno, uma vez que a escola não funciona durante a noite. Uma das possíveis justificativas para que não haja aulas no período noturno, segundo funcionários da escola, é devido à periculosidade que o bairro apresenta.

Havia um livro de ocorrência para cada classe, sendo a primeira página composta por uma lista com os nomes de todos os alunos matriculados naquela classe. Em seguida eram reservadas duas folhas do caderno para cada aluno. No início dessa folha havia um cabeçalho de identificação contendo: nome do aluno, nome dos responsáveis e telefone para contato. Quando o número de ocorrências excedia ao número de folhas reservadas, as anotações continuavam ao final do caderno. Cada série tinha uma cor de caderno, por exemplo: as 5ª séries eram azuis, 6ª série eram amarelos, assim por diante. Além das cores que diferenciavam as séries, também havia na capa uma identificação com a série e o nome da escola. Essa organização por classe e por alunos foi um dos aspectos que facilitou na coleta dos dados. A escola contava com a maioria dos cadernos guardados em seus arquivos, apenas três cadernos não foram encontrados.

Concentraremos-nos na análise dos 23 Livros de Ocorrência Escolar, do 5º Ano do ensino fundamental ao 1º Ano do ensino médio, dos anos de 2012 e 2013. Nestes LOE procuramos mapear e identificar todos os registros que continham as palavras respeito e desrespeito. Ao total foram registradas 52 ocorrências. Feito esse primeiro levantamento, os dados foram agrupados em 11 categorias: palavrão, autoridade, insulto, gritar, agressão física, deboche, gesto obsceno, apelido, normas da escola, sem especificação (somente a utilização da palavra respeito e ou desrespeito, sem a atribuição a alguma ação). Dessas categorias, foram eleitas, para objeto de análise

desse artigo, as 04 que tiveram maior número de registros, a saber: sem especificação, palavrão, autoridade e normas da escola.

Resultados, análise e discussão

Mesmo com um número significativo de ocorrências que se utiliza das palavras respeito/desrespeito, em sua grande maioria, os registros não deixam claro o que elas compreendem. A seguir serão apresentados alguns trechos que demonstram tal situação:

> O aluno foi advertido e conscientizado da importância do respeito ao professor (registro 1).
>
> Foi mal educado com a professora, não tem respeito (registro 2).
> Aluno desrespeitou a professora e jogou apostila no colega (registro 3).

Notamos que os termos respeito/desrespeito são utilizados sem nenhuma explanação do ocorrido, impossibilitando a compreensão do contexto do conflito estabelecido. Isso leva a entender que, muitas vezes, o registro é feito apenas para constar no livro de ocorrência, uma vez que não há preocupação dos professores em deixar clara a informação prestada, que pode ser devido à forma como tal instrumento tem sido utilizado no ambiente escolar. Para Ratto (2007) os livros de ocorrência parecem estar comprometidos com uma lógica voltada para a obediência, à docilidade e a conformação, sem que haja qualquer intuito pedagógico de resolução de conflitos.

Ainda, no caso desses registros, não havendo clareza do fato ocorrido, diferentes possibilidades de interpretação podem ocorrer, principalmente se considerarmos que em determinado momento, esses registros podem se constituir como prova, ou como um instrumento de defesa do professor diante de questionamentos dos alunos, seus familiares ou mesmo da justiça. Sobre isso é importante ressaltar que alguns estudos como de Chrispino e Chrispino (2008), já tem demonstrado a recente têndencia a judicialização das relações escolares e a consequente responsabilização civil dos educadores.

Com relação ao segundo aspecto foi possível constatar, a partir da leitura das ocorrências, a diversidade de concepções entre os discursos dos professores sobre o que se considera respeito/desrespeito. Sobre isso é importante dizer que para a psicologia histórico-cultural, pressuposto teórico-metodológico no qual se baseia esse artigo, ainda que existam os valores tidos como universais, sendo o respeito parte deles, o significado

social pode variar dependendo do contexto que o sujeito está inserido. Mais do que isso, cada indivíduo separadamente, pode vivenciar e atribuir um sentido pessoal a esse valor moral. Isso significa dizer que os sentidos e significados do que é considerado respeito/desrespeito terá forte influência dos modos de vidas e das relações sociais que cada indivíduo estabelece.

Porém, vale ressaltar que embora os sentidos tenham um caráter singular são construídos por meio das apropriações de experiências sociais, assim, a relação dialética entre singular-coletivo nunca deve ser desconsiderada, pois apesar dos sentidos serem da ordem do privado são configurados a partir do contexto social e podem ser modificados dependendo das experiências do sujeito. É por esse caráter mutável e dinâmico que a escola possui dificuldade em lidar com questões relacionadas ao desrespeito, sendo que os conflitos escolares, muitas vezes, se dão por diferenças de sentidos e significados do que é considerado respeito pelas diferentes culturas e gerações (SOUZA, 2004).

Dessa forma foram elaboradas três categorias de análise, levando em consideração as principais e mais recorrentes temáticas encontradas nos registros da escola pesquisada, quais sejam: Respeito e Cultura; Respeito e Autoridade; Respeito e Regras.

Respeito e cultura

Para perspectiva histórico-cultural, os valores, as crenças e as ideologias são construídos socialmente, por meio da relação dialética que o individuo estabelece com o meio em que vive, sendo assim, terão influência da cultura e do momento histórico, pois, segundo Vigotski (1997) cada cultura e período histórico estabelecem atos como morais ou não, ou seja, o que é moral nesse momento histórico pode não ser em outro, daí a importância do social na construção dos valores. Isso ficou demonstrado na pesquisa ao realizar o levantamento dos dados, pois, a segunda maior frequência de relatos relacionados ao tema respeito/desrespeito tinha como eixo principal a questão da pronúncia de palavrão e/ou palavras de baixo-calão:

> Chamei sua atenção para que ela parasse e ela me ofendeu me falando um palavrão. Não tem nenhum respeito pela professora (registro 4).
>
> O aluno foi inconveniente, faltando com o respeito com a sala e com a professora, utilizando palavrões (registro 5).

> Não tem respeito com a professora, ofendendo-a com palavrões (registro 6).

Ficou demonstrado que os professores entendem a pronuncia de palavrões e/ou palavras de baixo-calão como um desrespeito. Isso pode ser devido à construção de seus valores dentro de um determinado momento e contexto social. Porém, possivelmente, para tais alunos a construção desses mesmos valores se deu de forma diferente, ou seja, no seu contexto social provavelmente não foi estabelecido que a pronúncia de determinadas palavras fossem consideradas falta de respeito para com o próximo.

Entretanto, é importante ressaltar que embora suponha que ocorra essa diferença de construção de valores devido à cultura e gerações, não foi possível comprovar devido à falta de registro da versão do aluno sobre o ocorrido, o que aponta para o caráter inquisitorial que os livros de ocorrência têm assumido nos ambientes escolares, assemelhando aos processos judiciais, uma vez que apenas as versões dos professores, gestores e funcionários são consideradas, salvo algumas exceções em que é relatada a versão do aluno, porém escrita por um professor.

Pesquisas como de Barbosa (2012) também já apontaram para essa relação unilateral ao constatar que embora haja um desrespeito mútuo entre professores e alunos ainda prevalece, nas ocorrências registradas pela escola, apenas o desrespeito do aluno com relação ao professor. Para a autora a atribuição ao aluno do desrespeito a priori acaba por naturalizar como intrínseco ao sujeito algo que é construído nas e pelas relações sociais e que dependerá do contexto e do momento histórico vivido.

Respeito e Autoridade

Toda relação de respeito implicam em presença de autoridade, que nada tem a ver com autoritarismo, caracterizado por abuso de poder, imposição e violência. Para Barbosa (2012) a autoridade é comumente confundida como algo que resulte em obediência, até mesmo por via da violência. Essa relação entre autoridade e obediência foi a que mais apareceu nos registros dos professores quando se tratava de um conflito relacionado à autoridade:

> Estava jogando giz pela classe. Não respeitou a ordem para parar (registro 7).

> O aluno foi colocado para fora da sala, depois de várias advertências verbais para ficar quieto e fazer a lição. Só ficou resmungando e não me respeitou (registro 8).
>
> O aluno tem atitudes grosseiras de falta de respeito e descumprimento de ordem em relação ao mapeamento. Faz de tudo para irritar a professora e não faz as atividades conforme solicitado (registro 9).

É perceptível nos discursos apresentados a compreensão da autoridade como estritamente ligada ao ato de obedecer. Nesse caso, o que entende ser "autoridade" produz relações desiguais de humilhação e inferioridade de uma das partes envolvidas na situação, no caso o aluno que, por sua vez, responde reativamente a essa ordem autoritária. Contrária a isso, Arendt (2011, p. 129), defende: "se autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através dos argumentos".

Arendt (2011) entende a autoridade não como algo dado a priori, mas sim como algo construído nas relações sociais, a partir da legitimação da figura de autoridade pelo grupo, que a reconhece como tal. Esse processo, por sua vez, acontece por meio da admiração, sendo, portanto, o afeto um aspecto preponderante nessa relação dialética entre respeito e autoridade.

É nesse sentido que Souza (2004) argumenta que se aqueles que atuam no ambiente escolar não são respeitados, deve ser porque os alunos não os consideram como autoridade. Isso pode ser verificado nos trechos a seguir:

> O aluno fica saindo o tempo todo do lugar, mexe com todos da sala, provocando o tempo todo e quando solicitado que se sente, responde ao professor com todo desrespeito (registro 10).
>
> Aluno não faz atividades, fica o tempo todo conversando. Estava respondendo de forma mal educada para a professora e desafiando sua autoridade, não tem respeito (registro 11).

É evidente a invalidação da autoridade por meio de ações como não acatar a ordem dada pelo professor, responder de forma considerada grosseira, entre outros. Os registros revelam que embora os professores, os funcionários e os gestores ocupem a posição de autoridade, esta não é legitimada por um grupo considerável de alunos. Para Arendt (2011) o reconhecimento legitimado é o pressuposto para que o professor exerça a autoridade no contexto escolar.

Outro aspecto que também deve ser considerado quando se analisa a questão do Respeito e Autoridade são as diferenças de sentidos e significados do que se

considera respeito/desrespeito. É perceptível, pelos discursos dos professores, que o não acatar ordem é considerado uma atitude desrespeitosa. Tanto é assim que as descrições de tais ações são frequentemente procedidas pelas palavras: “falta de respeito”, “desrespeito”, “não tem respeito”. Porém este pode não ser o sentido e significado dado pelos alunos, sendo assim, tais atitudes não os remeterão a algo ruim ou negativo.

É nesse sentido que a escola assume um papel de fundamental importância na construção coletiva de relações respeitosas. Entretanto, para isso é necessário que seja considerado os sentidos e significados das relações que perpassam o cotidiano escolar para que se possa refletir e ressignificar coletivamente atitudes que são consideradas desrespeitosas. Isso significa dizer que as ressignificações deverão acontecer dialeticamente na relação professor-aluno, sendo assim, não só o que o aluno considera respeito/desrespeito deverá sofrer modificações nessa perspectiva, mas também as concepções trazidas pelos professores.

Respeito e Regras

O homem, ao produzir sua existência revela a historicidade, a ideologia, as relações sociais e até mesmo o modo de produção vigente. Por isso não há como entender o sujeito sem entender o contexto social em que vive, uma vez que a relação indivíduo-sociedade é de mediação, na qual um constitui o outro dialeticamente (OZELLA; AGUIAR, 2008). Portanto, o respeito deve ser entendido como um valor moral que é experienciado e apropriado nas relações sociais.

Assim, o respeito a regras estabelecidas pela escola deve ser algo construído coletivamente a fim de que haja sentido para o grupo de alunos que a ela pertence. Entretanto, na escola em questão, o conjunto de regras era entregue por escrito para os responsáveis no ato da matrícula, ou seja, aos alunos eram impostas todas as normas que a equipe gestora, juntamente com o corpo docente entendia serem importantes e necessárias, sem ter a garantia do conhecimento pelos alunos. Parece haver por parte da escola o pressuposto de que todos são conhecedores de tais regras e a elas devem se subordinar. Tal procedimento impositivo reflete, nos trechos a seguir, as consequências da não participação dos alunos no processo de construção das regras da escola:

> Novamente não respeitou as regras e normas da escola. Por várias vezes pedi para que entrasse na classe e fizesse a lição. A aluna não

> respeitou a professora e saiu correndo pelo corredor juntamente com o aluno "X". Na verdade ela queria ficar no pátio com o pessoal que está grafitando a escola. Ultimamente essa aluna resiste muito em seguir as regras da escola, desrespeita a todos e é muito irônica (registro 12).
>
> Não retornou a sala no horário após o intervalo. Os alunos já haviam sido avisados quanto às punições pelo desrespeito as regras (registro 13).

A resistência dos alunos em não respeitar as regras estabelecidas pode ser devido ao sentimento de não pertencimento ao processo que resultaram nesses acordos que lhe foram impostos. Ratto (2007) faz uma análise sobre essa questão numa perspectiva foucaultiana. Segundo autora as normas da escola estão muito mais atrelada à normalização – medidas voltadas para a formatação homogeneizante, destinada a sujeição de modelos pré-estabelecidos – do que à normatização, que refere-se a um certo ordenamento que possibilita a participação ativa do sujeito e consequentemente a vida coletiva. Sobre essa perpectiva, podemos dizer que escola pesquisada, segue a lógica da normalização, uma vez que sujeitam os alunos ao um conjunto de regras das quais, muita vezes, não se sentem pertencentes.

Muitas vezes, práticas que visam a discussão e a construção coletiva de aspectos que dizem respeito à organização do ambiente escolar não são bem vistas pelo corpo docente, sendo que alguns deles entendem como uma ameaça a sua autoridade, o que acaba por gerar sérios prejuízos na relação professor-aluno, que é de fundamental importância para o estabelecimento de relações respeitosas com a legitimação do professor como uma autoridade dentro da escola. É por esse motivo que Soares (2012) defende que o exercício da autoridade do professor deve-se pautar diálogo que, por sua vez, mobiliza o saber e o pensar e não no silenciar do aluno.

Considerações finais

Embora um número significativo de registros nos livros de ocorrência da escola pesquisada não tenha deixado explicito o que professore(a)s, funcionário(a)s e gestores consideram respeito/desrespeito, aqueles nos quais foi possível identificar as três temáticas aqui categorizadas evidenciaram um aspecto em comum: a dificuldade da escola em construir juntamente com os alunos relações respeitosas. A falta de diálogo para melhor compreensão do contexto social que o aluno vive faz com que os

professores considerem situações de conflitos corriqueiros um ato de desrespeito a priori.

Além disso, ficou constatado que duas das categorias de maiores frequências, a saber: Respeito e Autoridade e Respeito e Regras estão relacionados à questão da obediência de uma determinada ordem, ainda que tenham como foco aspectos distintos. Isso significa dizer que o núcleo principal de significação do termo respeito está associado à manutenção e controle da ordem no ambiente escolar. Sendo assim, o respeito não é visto como um sentimento que tem como base valores morais que promovam o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos e sim como um valor que resulte de submissão e na manutenção da ordem no âmbito escolar.

É necessário que aqueles que atuam no ambiente escolar compreendam como se dá a construção do respeito, bem como seu importante papel nesse processo, sem deixar de levar em consideração questões como cultura, autoridade e comprometimento com a garantia de acesso ao conhecimento. Portanto, a escola tem o grande desafio de promover, por meio de processos educativos, questionamentos e reflexões críticas sobre a realidade, com o intuito de ressignificar e configurar novos sentidos para valores morais como respeito de forma a proporcionar o desenvolvimento humano nas suas máximas potencialidades e estabelecer relações saudáveis, que não por meio da violência, quer seja, física ou simbólica.

Barbosa (2012) destacou alguns aspectos que entendeu ser fundamental para o estabelecimento de relações respeitosas no ambiente escolar, os quais corroboramos, entre eles: investimento na escuta e na fala, de modo que as manifestações de pontos de vistas, singularidades e saberes sejam garantidas por todos (professores, funcionários e alunos); concepção do sujeito como ser autônomo; instituição de autoridade (e não autoritarismo); comprometimento com a educação a fim de garantir o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

Porém é sabido que as políticas educacionais, muitas vezes, dificulta a possibilidade de espaços para reflexão crítica das práticas educacionais, a fim de construir juntamente, com os docentes, possibilidades de transformação do cotidiano escolar. Por esse motivo, é necessário e importante que se faça uma análise crítica da realidade educacional, mas também que se tenha claro os limites postos por um sistema que visa à manutenção da ordem social e não a construção de uma educação que promova uma sociedade mais justa e com valores morais de promoção e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Que é autonomia? *In*: **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 127-188.

BARBOSA, E. T. **Os sentidos do respeito na escola**: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2012.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan/abr. 2008.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, A. de S. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.

SOUZA, V. L. T. **As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores**. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VYGOTSKI, L. V. La Moral Insanity. *In*: **Obras Escogidas V**. Madri: Visor, 1997. p. 165-169.

Os procedimentos e as providências adotadas pelas escolas para resolver conflitos entre alunos envolvidos em atos de violência e indisciplina.

Tamyres VITURI
Claudia Regonha SUSTER
Débora Cristina FONSECA

Introdução

O livro de ocorrência escolar (LOE) é uma ferramenta que tem sido utilizada pelas escolas há algumas décadas com o intuito de assegurar o registro do cotidiano escolar, com ênfase nas situações associadas à violência e indisciplina. Os primeiros registros denotam da década de 20, que sob as variadas denominações, tais como livro preto, livro de Sanções e Termo de Censura, etc., cumpriam uma função muito clara: assegurar a ordem através do cumprimento das normas escolares por parte dos alunos, professores e funcionários (FONSECA; SALLES; SILVA, 2014; MORO, 2002).

Fonseca, Salles e Silva (2014) destacam que grande parte das escolas públicas brasileiras fazem uso de tal instrumento, sendo característico de cada instituição escolar a forma de implementá-lo. Algumas unidades preveem a utilização dos LOE como procedimento no regimento escolar (associado a execução de normas disciplinares).

Na unidade escolar lócus da pesquisa, uma análise pormenorizada dos LOE identificou que cinco categorias foram registradas com maior frequência, sendo estas: em 2013, Tarefa; Conversa; Ações Positivas; Desrespeito ao Professor e Ações Inadequadas/Convivência social e em 2014, as que tiveram maior número de registros nos LOE foram: Procedimentos/Providências, Ações Inadequadas/Convivência social; Circulação; Uso de Equipamentos e Tarefas. Vale destacar que em 2014 os Procedimentos/Providências ganharam destaque e serão discutidos posteriormente.

Os LOEs e suas interfaces com a violência, com a indisciplina e com a produção do fracasso escolar.

Segundo Sposito (2001), na década de 80 e 90 a violência nas escolas apresentava-se através de depredações ao patrimônio público, pichações, desrespeito, agressões físicas e verbais, ameaça aos professores, atos considerados violentos e

recorrentes até o presente. Nessa conjuntura, a violência foi caracterizada como uma questão de segurança, esmorecendo propostas de teor educativo.

Em consonância a isso, Charlot (2002) esclarece que em meados do século XIX as questões relativas à violência no contexto escolar já se apresentavam com alguma visibilidade, antecedendo as noções de professores e da opinião pública nas quais teria surgido apenas na década de 1980 e ampliado suas proporções nos anos de 1990.

O autor destaca também a necessidade de dividir conceitualmente as noções sobre violência, sugerindo três perspectivas: "a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola" (p. 434). A primeira faz alusão ao local onde ocorre o ato violento, podendo este acontecer em outros espaços; A segunda refere-se a um ato violento dirigido aos alunos ou a quem ela (escola) representa; A terceira e última retrata a violência institucional e simbólica que pode ser observada no tratamento recebido por alguns jovens pela instituição de ensino e seus agentes.

Zaluar e Leal (2001) constataram em suas pesquisas que o corpo docente e administrativo da escola ocupam posições distantes dos alunos e em função disso, atribuem ao adolescente a culpa pelo fracasso escolar, não tendo condições de ampliar suas concepções de forma a abarcar a multiplicidades de fatores que podem produzir tais fenômenos.

O discurso sobre tal fracasso fomenta-se através de falas e posições confluídas de médicos, pedagogos e nutricionistas e as causas, quase sempre associadas a problemas de saúde, são atribuídas à família e ao próprio aluno, eliminando a responsabilidade da escola no processo educativo das crianças (MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 1992).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a escola se desqualifica novamente no exercício de transmitir ao aluno condições para que ele possa desenvolver algum grau de identificação com a instituição escolar, fator esse que pode ser apreendido como uma forma de violência da escola perante os alunos (CHARLOT, 2002).

Ainda sobre o insucesso escolar, segundo Smolka (1996), quando o aluno tenta, à sua maneira, se adequar às normas da sala de aula e de aprendizagem e fracassa, é nesse contexto que a indisciplina tende a surgir, aparecendo através da falta de atenção, cochichos, desenhos, na perspectiva de encontrar algo que se sinta capaz de realizar. Nesse contexto, professores utilizam-se de diagnósticos psicológicos para tentar identificar o "problema" e a causa do comportamento/problema na criança.

Quando rotuladas como incapazes, algumas escolas tendem a desresponsabilizar-se do compromisso pedagógico que deveriam assumir junto ao aluno, não reordenando práticas que permitam superar aquilo que tem escapado do processo de ensino/aprendizagem do mesmo.

Segundo Oliveira (1997), com base na teoria Vygotskyniana e no conceito de mediação, as relações que possuem o elemento mediador tendem a ser mais intensas para o desenvolvimento da criança, e por esse viés, o professor assume papel fundamental, na medida em que ele é responsável por sistematizar o conhecimento espontâneo. Nesse sentido, as situações de indisciplina poderiam ser atravessadas por práticas educativas, possibilitando a construção de um novo sentido para o comportamento, para as relações do aluno com seus pares e demais agentes do contexto escolar e para a superação de estigmas socialmente construídos.

A localização geográfica da escola e suas adjacências com o crime organizado também são destacados como fatores que podem trazer algum nível de interferência na forma de se relacionar dos alunos dentro das instituições de ensino. Entretanto, como observado em outros estudos, Sposito (*apud* PAULA SILVA; SALLES, 2010) afirma que nem sempre os índices de violência em meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atinge os jovens, de tal forma que a violência em meio escolar não está diretamente associada à criminalidade que acomete algumas áreas urbanas. A autora destaca também que se faz necessária a articulação de estudos sobre violência escolar e a violência social para se compreender a diversidade de fenômenos que atravessam tais situações.

Descrição do trabalho desenvolvido

Conforme apresentado anteriormente, a educação e suas interfaces com a violência intra e extra muro das escolas têm sido objeto de diversos estudos em pesquisas produzidas no território nacional.

Com o objetivo de compreender como se dão essas relações, o presente estudo propõe-se a identificar e analisar os procedimentos e as providências adotadas por atores do sistema escolar para resolver conflitos entre alunos envolvidos em atos de violência e indisciplina. Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir de uma investigação dos registros oriundos dos Livros de Ocorrência Escolar (LOE) e possibilitaram a compreensão daquilo que as instituições escolares pesquisadas têm

entendido por indisciplina e violência e as práticas adotadas para intervir nestas situações.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada através da análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994) por meio da leitura dos registros de ocorrências produzidos por uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, escolhida por estar localizada em uma região do município com altos índices de violência. Esta unidade escolar recebe alunos do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e está localizada em uma região conhecida por apresentar altos índices de violência. No local, estudam aproximadamente 1100 crianças e adolescentes.

A análise do material coletado foi construída a luz das contribuições da perspectiva sócio-histórica, que propõe encontrar no particular, a instância da totalidade social para dessa forma, compreender o contexto: "articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence" (FREITAS, 2002, p. 22).

Os dados apresentados a seguir integram uma pesquisa-mãe que investiga a trajetória escolar de alunos protagonistas de violência, ainda em fase de execução, desenvolvida pelo GEPEPDH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos, fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP Campus Rio Claro e a Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Resultados obtidos

Como já destacado anteriormente, as ocorrências mais registradas nos LOE durante os anos de 2013 e primeiro semestre de 2014 foram: Tarefa; Conversa/Gritos/Ruídos; Ações Positivas; Desrespeito ao Professor; Ações Inadequadas/Convivência social; Procedimentos/Providências; Circulação e Uso de Equipamentos. Algumas delas – Ações Inadequadas/convivência social e Tarefas – foram recorrentes nos dois anos.

Em geral, os registros relacionados à categoria tarefa envolvem em sua maioria ocorrências como "lição lenta", "não trouxe visto assinado", ou quando o aluno não realizou a atividade proposta pelo professor, explicitando a relação entre os registros e as questões pedagógicas.

A categoria Conversa/Gritos/Ruídos é, em sua maioria, registros de conversas entre os alunos, considerados pelo professor como conversas paralelas e não adequadas para a sala de aula.

Ações Positivas é uma categoria curiosa, pois em outros estudos sobre os LOE ela não se fez presente. Tratava-se de registros de felicitações ao aluno, parabenizando-o por alguma tarefa realizada, o que nos leva a refletir que talvez um grupo específico de professores era o responsável por tais registros, uma vez que na análise dos LOE no ano seguinte essa categoria não apareceu.

A categoria Desrespeito ao Professor remete a registros como: "respondeu ao professor", conhecidos por situações de enfrentamento a algum posicionamento do docente. Alguns posteriormente evoluíram para xingamentos e agressões verbais.

A categoria Ações Inadequadas/Convivência social são ações dos alunos consideradas prejudiciais para o bom andamento da sala de aula, expressas por brincadeiras inapropriadas e a comportamentos do aluno avaliados negativamente.

A categoria Circulação são registros, em maioria, relacionados ao atraso dos alunos para se dirigirem às salas de aula ou a própria circulação que acontece nos corredores da escola durante as trocas de aulas.

O Uso de Equipamentos refere-se ao uso do aparelho celular ~~utilizado~~ pelos alunos dentro das salas de aula (maior incidência entre alunos do 9º ano).

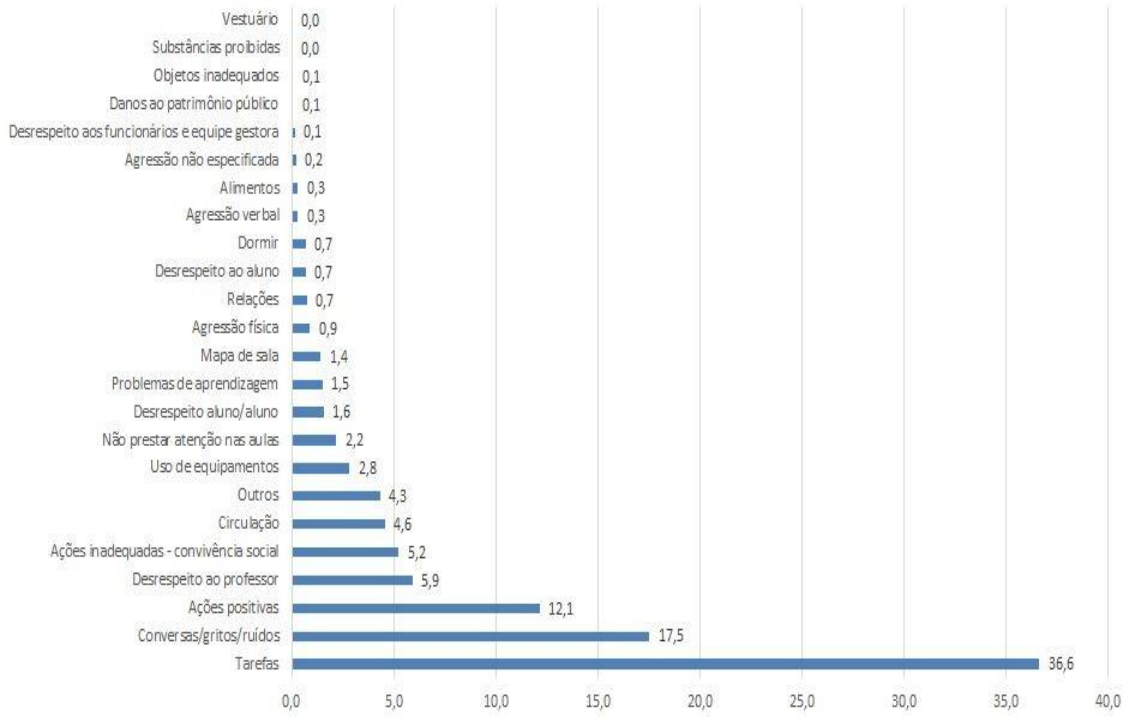
Pode-se destacar que, além das categorias acima mencionadas que expressarem claramente o caráter disciplinatório dos LOE, o gráfico evidencia que esta ferramenta é utilizada como recurso para registrar as providências adotadas pela escola diante de situações de conflito, sendo as mais comumente utilizadas: advertência ao aluno, convocação dos pais, encaminhamento para o Conselho Tutelar e suspensão. A reincidência de registros, bem como a gravidade da ocorrência, tende a altear a punição, sendo o procedimento mais utilizado para casos considerados "graves" a expulsão do aluno da unidade escolar.

Vale salientar também que as categorias acima mencionadas trazem poucos indicativos de situações de violência, mostrando-se muito mais próximas da indisciplina.

Abaixo apresentaremos os gráficos com todas as categorias encontradas nos LOE durante 2013 e 2014, bem como o percentual referente a cada registro, e em seguida faremos uma análise dos procedimentos/providências destacados como medidas

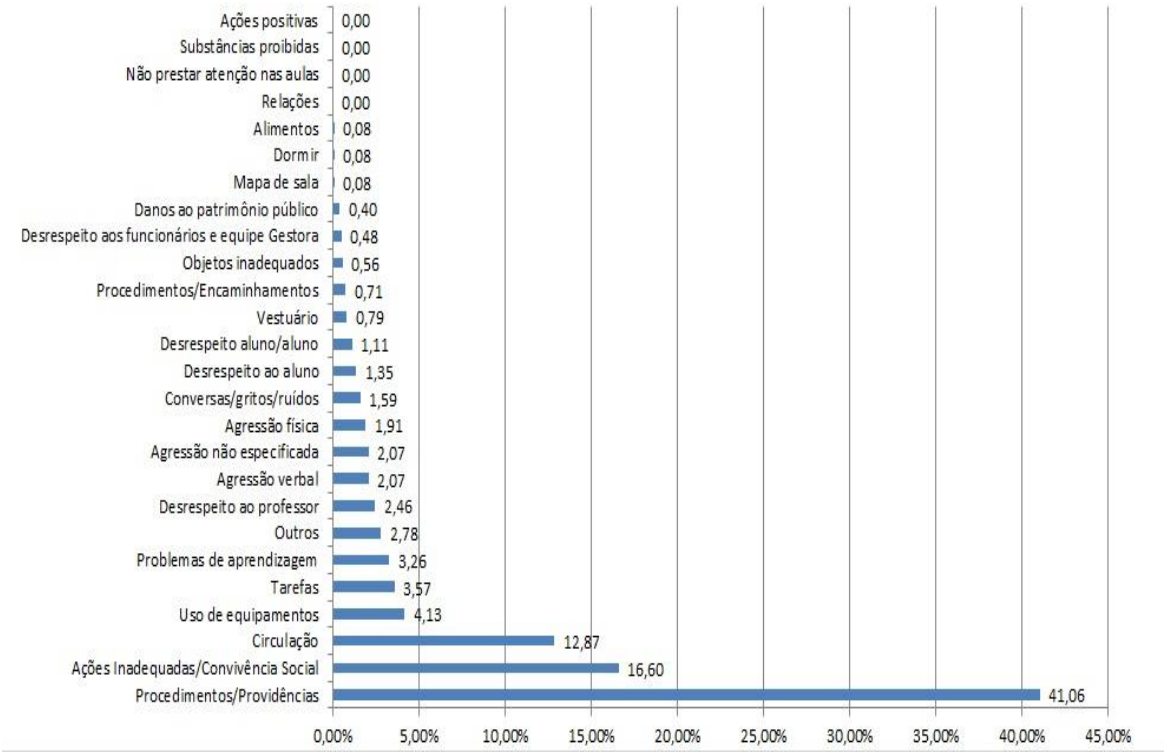
adotadas pelos atores da instituição para resolver tais conflitos entre os alunos envolvidos em atos de violência e indisciplina.

Gráfico 1- Categorias encontradas nos LOE no ano de 2013



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 2 – Categorias encontradas no LOE no ano de 2014



Fonte: Autoria própria.

Os procedimentos/providências aqui são caracterizados como as ações tomadas pela escola acerca das atitudes dos alunos, consideradas inapropriadas dentro da escola. Como observamos nos registros coletados, suspensões e advertências são algumas das medidas mais aplicadas, na tentativa de punir os alunos. Normalmente ocorrências em que os alunos eram advertidos se davam pelo fato de não serem reincidentes de outras ocorrências e por não serem elas consideradas graves. Porém, se o aluno já tivesse certo número de ocorrências anotadas, a próxima resultaria em uma suspensão. Ou em alguns casos específicos, como de agressão física, por exemplo, a suspensão era aplicada imediatamente e os pais eram convocados a comparecer à escola.

Tais procedimentos de advertir e suspender os alunos foram os mais encontrados nos LOE e identificamos, de modo geral, que são esses os procedimentos aplicados em todos os registros, na tentativa de corrigir os comportamentos dos alunos.

Ao formular os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky afirma que o homem é resultado do processo de desenvolvimento filo e ontogenético e é por meio dos processos de internalização da cultura que baliza a qualidade do seu desenvolvimento (MARTINS; RABATINI, 2011; PINO, 2000; OLIVEIRA, 1997).

Tentando superar as dicotomias entre individual/social que marcavam a ciência psicológica até aquele momento, Vygotsky assume que é por meio das relações sociais que ocorre a constituição do pensamento, da ação e da consciência humana.

Por esse princípio, há uma articulação e interdependência entre a dimensão social e individual (PADILHA, s/d). Nesse sentido, o essencialmente humano é a internalização das atividades socialmente desenvolvidas ou, dito de outra forma, a incorporação da cultura.

Nesse sentido, há que se considerar a importância das relações sociais intraescolares para embasar os processos formativos de crianças e adolescentes submetidos ao modelo de educação formal. Pode-se pensar que a escola é o espaço potencial para assegurar modelos de conduta pautados no respeito, especialmente valorizando o papel do professor como importante agente mediador do conhecimento em uma perspectiva mais ampliada, não limitando sua *práxis* à transmissão de conteúdos exclusivamente pedagógicos.

Considerando que a formação da consciência é mediada pela ação do outro e que a conduta do homem sempre é produto de um amplo sistema ~~social~~ de laços sociais, a participação do corpo discente na construção das regras institucionais, visando assegurar o respeito nas relações entre todos os envolvidos apresentar-se enquanto recurso pedagógico capaz de oferecer à criança e ao adolescente novas possibilidades relacionais que não aquelas marcadas pela violência, intolerância e preconceito (PADILHA, s/d; MARTINS, 2004).

A evasão, a indisciplina e o fracasso escolar, fenômenos dos quais crianças e adolescente são submetidos cotidianamente também é resultado do dogmatismo presente no espírito de muitas instituições de ensino. Esse dogmatismo, por sua vez, é uma atitude: "autoritária, porque não admite dúvida, contestação e crítica. Submissa, porque se curva às opiniões estabelecidas" (CHAUÍ, 2000, p. 109).

Considerações finais

Através da análise do material coletado, foi possível observar que as providências e procedimentos para conter situações de indisciplina e atos violentos ocorridos no contexto escolar deve assegurar-se primeiro enquanto condição educativa e não apenas punitiva, coerente com o princípio de uma educação que se revela como

possibilidade emancipatória para os indivíduos e validando a condição peculiar de desenvolvimento na qual se encontra esses adolescentes.

De forma geral, o estudo permitiu identificar e analisar os recursos utilizados pela escola para manter a organização e a disciplina, indicando a necessidade de aprofundamento sobre práticas educativas que possibilitem outras formas relacionais diante de tais fenômenos.

Considerando os elementos aqui analisados e a constatação de que as providências não têm para a escola ou para os alunos qualquer objetivo pedagógico, consideramos importante que as instituições escolares e seus gestores reflitam sobre sua utilização, potencializando ações educativas a partir dos registros no LOE.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, E. L. S.; FONSECA, C. D.; RODRIGUES, C. B. M. Violência e (In)disciplina: os "Livros de Ocorrências" escolar em análise. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FONSECA, D. C.; SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V.G. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, p. 345-358, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

MORO, N. de O. O "LIVRO PRETO" nas escolas da região dos Campos Gerais. *In*: Jornada do HISTEDBR, 1., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, BA, 2002. Disponível

em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_ histedbr/jornada/jornada1/recorte2.html. Acesso em: 10 jul. 2015.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PADILHA, A. M. L. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva histórico-cultural. **Salto para o Futuro**, v. 1, n. 1, p. 39-42, s/d. Disponível em: http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-e-aformacao.pdf. Acesso em: 07 jul. 2015.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicol. USP**, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PAULA E SILVA, J. M. A. de; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educ. rev.**, n. esp. 2, p. 217-232, 2010.

PINO, A. S. O social e o cultura na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. ISSN 1678-4634.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001.

Diversos olhares sobre o bullying: concepções de professores e alunos

Dierlem Cristina de OLIVEIRA
Luciene Regina Paulino TOGNETTA

Introdução

Muitos dos problemas de intimidação e violências existentes entre pares nas escolas são vistos apenas como "briguinhas" ou desentendimentos de crianças e adolescentes. O que muitos não sabem é que esses acontecimentos são um tipo de violência que vem ganhando espaço cada vez maior nas escolas. Esse tipo de violência denomina-se *Bullying*, uma palavra inglesa cuja tradução ao pé da letra para o português, pode ser entendia do inglês Bull que significa touro, ou seja, uma forma de intimidação e o *ing* denotando o gerúndio, para o qual pode se imaginar uma ação com continuidade, ou seja, intimidando e maltratando. Portanto, o *bullying* é um estado de intimidação e para que se tenha certeza deste fenômeno, há cinco características que o compõem: em primeiro lugar temos a repetição, como uma forma de torturar a vítima, o agressor faz com que as agressões, sejam elas verbais ou físicas, se tornem frequentes; em segundo lugar, a intenção, em que agressor sempre tem a intenção de ferir sua vítima; em terceiro, o alvo frágil: o agressor sempre procura uma pessoa que foge dos padrões midiáticos impostos (padrão de beleza), ou seja, usam óculos, são gordinhos, baixinhos, magrinhos ou altos demais, por exemplo; em quarto lugar o *bullying* só é cometido por pares, a saber, uma forma de violência praticada por alunos-alunos, professores-professores, mas nunca professores-alunos ou alunos-professores. A quinta e última característica é o público, pois não há um valentão sem sua plateia, isso acontece já que os expectadores da violência mesmo não concordando com ela calam-se muitas vezes por medo de que as agressões se voltem para eles. Deste modo, Avilés (2006) define *Bullying* como:

> [...] intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa por parte de um abusador ou grupo de valentões através de agressões físicas, verbais e/ou sociais como resultados de vitimização psicológica e rejeição grupal. (p. 82).

Pesquisas realizadas em escolas públicas e privadas (TOGNETTA; VINHA, 2007; 2009; 2011; VINHA, 2003), mostram que a maioria das instituições possuem concepções tradicionais sobre os conflitos interpessoais, isto é, esses são vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações entre as pessoas. Os educadores se sentem aflitos, angustiados ou irritados quando se deparam com situações como furtos, danos ao patrimônio e agressões.

Outro grave problema resultante da má qualidade deste clima escolar supracitado, pode ser constatado na relação entre pares (FANTE, 2005; TOGNETTA *et al.,* 2010; TARDELLI, 2003; LICCIARDI, 2010; LUCCATO, 2012; VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007, 2011).

Atualmente há várias investigações que se dedicam a estudar o fenômeno *bullying*, porém as pesquisas no Brasil são recentes e às vezes insuficientes para atender a demanda de compreender os mecanismos psicológicos presentes no ato de intimidação que nos possibilitem pensar em formas mais eficazes de contenção e prevenção dessa forma de violência.

Descrição do trabalho desenvolvido

A atual investigação caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e de campo, a saber,

> [...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenêmenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenções e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analiticos (SEVERINO, 2007, p. 123).

A amostra foi constituída por dois grupos de sujeitos: professores e alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, advindos de escolas públicas do Estado de São Paulo e escolhidas por conveniência. Para conhecer a percepção de estudantes e professores sobre as situações de intimidação entre pares, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas, tipo escala *likert*[6]. Esse questionário foi criado por uma equipe de trabalho do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras dentro de um projeto financiado pelo

[6] Escala Likert é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizada em pesquisa quantitativa, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada.

banco BBA e a Fundação Lemann Educacional intitulado “Em Busca de Caminhos que Promovam a Convivência Respeitosa em Sala de Aula Todos os Dias”. Essa pesquisa maior da qual a presente investigação faz parte, é apenas um recorte que tem por objetivos construir e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar de alunos a partir do 7º, 8º e 9º ano, seus professores e gestores. Além disso, objetiva elaborar e desenvolver, em duas escolas da região metropolitana de Campinas, um projeto de formação dos educadores visando a redução da violência e a melhoria da convivência escolar. A pesquisa maior em que esse projeto está inserida teve como procedimento a coleta de dados com diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores, professores e alunos de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Ensino Médio de escolas públicas.

Os dados foram coletados presencialmente pelos pesquisadores nas escolas que aceitaram participar do estudo e realizado em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão da escola de maneira que ocorresse quando fosse mais conveniente à escola e aos participantes. Foi solicitado a autorização escrita dos pais dos jovens menores de 18 anos. Para atender aos objetivos da investigação (um recorte da pesquisa sobre clima escolar), utilizar-se-á apenas as perguntas relacionadas à dimensão sete do clima escolar que se refere a como os professores e alunos percebem as situações de intimidação entre pares ocorridas na escola.

Resultados obtidos

Por ser uma pesquisa em andamento, os dados coletados serão analisados quantitativamente e qualitativamente. Por fim, os dados coletados passarão por análise e serão tabulados para saber se há diferenças na opinião dos sujeitos entrevistados – professores e alunos.

Considerações finais

Deste modo como considerações preliminares pode-se presumir que há uma tendência em que o *Bullying* é deixado de lado por educadores que acabam confundindo o problema com uma “brincadeira” inocente de crianças. Nesse âmbito, professores e gestores devem se atentar aos pequenos detalhes deste grande mal que envolve crianças e adolescentes no ambiente escolar. Finalmente, após a análise dos dados buscar-se-á

definir as diversas opiniões sobre essa violência escolar que aflige professores, adolescentes e crianças.

REFERÊNCIAS

GALLEGO, A. B. **Adolescência e moralidade**: a adolescência que faz diferença. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. v. 2. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

MARTINÉZ, J. M. A. **Bullying**: guia para educadores. Trad. J. Guillermo Milán Ramos. Revisão Técnica de Luciene Regina Paulino Tognetta. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2011. ISBN: 978-85-7591-181-5

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. Coleção Práxis Educação. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp, s/d. ISBN 978-85-10-05120-0.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. *In*: LINARES, J. J. G.; FUENTES, M. C. P.; JURADO, M. M. M.; CODINA, R. P. **Investigación en el ámbito escolar**: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionais. Almeria, Espanha: Editorial GEU, s/d. p. 227-232. ISBN 978-849915954-6.

Discutindo Propriedades Periódicas por meio de um Jogo Didático

Geovana Zamboni PAZETTO
Rosebelly Nunes MARQUES

Introdução

Muitos estudantes têm aversão à disciplina Química considerando-a de difícil entendimento. Entre outros, os principais motivos para essa concepção são, a grande quantidade de cálculos, conteúdos muito abstratos e ainda assuntos que exigem basicamente a memorização.

Na tentativa de motivar os alunos e acompanhar as mudanças que acontecem na educação e na vida dos alunos, novos Recursos Didáticos surgem para auxiliar professores a dinamizar suas aulas e chamar a atenção dos alunos para a aprendizagem significativa.

Segundo Souza (2007), recurso didático é todo material utilizado para auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo proposto. Os recursos são ferramentas facilitadoras do processo ensino e de aprendizagem desde que sejam utilizados no momento correto e da forma correta, caso contrário não fará sentido a sua utilização. Cabe ao professor, escolher qual o recurso mais adequado para o conteúdo que será trabalho, para o tempo disponível e também para os seus alunos.

Na busca por um recurso didático diferente para as aulas de Química, optou-se por elaborar um jogo didático que para Huizinga (2007), é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Segundo Kishimoto (2006), o jogo educativo tem duas funções. A primeira é a função lúdica, propiciando diversão e prazer quando escolhido voluntariamente. A segunda é a função educativa, ensinando qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber e sua compreensão de mundo. Um jogo pode ser considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa. E ainda acrescenta o mesmo autor, que a função lúdica está relacionada ao caráter de diversão e

prazer que um jogo propicia. A função educativa se refere à apreensão de conhecimentos, habilidades e saberes, associados ao prazer de desenvolver o entretenimento.

Por meio do jogo, os alunos empregam o conhecimento assimilado de forma lúdica, mesmo sem perceberem.

Conforme Oliveira, (2001), o ato de ensinar e aprender ganha novo suporte com o uso de diferentes tipos de *softwares* educacionais, de pesquisas na internet e de outras formas de trabalho com o computador. Acrescenta que o computador pode ser uma ferramenta muito importante na mediação do processo da construção do conhecimento, capaz de favorecer a reflexão do aluno, viabilizando a sua interação ativa com determinado conteúdo de uma ou mais disciplinas e não só, um recurso auxiliar ao aluno na aquisição de informações na internet, em enciclopédias eletrônicas e nas produções e apresentações mais elaboradas de trabalhos escolares.

Descrição/Metodologia

O jogo foi criado em ambiente computacional, através do Programa Visual Basic, caracterizando-se como um *software* recebeu o nome de PROPEDIN. Tendo a possibilidade de se utilizar um computador e projetar em projetor multimídia.

Este é constituído de um quadro com 100 botões onde cada um deles apresenta uma pergunta, ou ainda pode-se ter botões como “perde 1 ponto”, “ganha 1 ponto” e “passa a vez”. Para a escolha do botão a ser aberto o aluno deve escolher uma coordenada de A a J e de 1 a 10, como se fosse um jogo de Batalha Naval. Depois de clicar no botão, a pergunta é exibida e então para saber a resposta basta clicar em outro botão na mesma tela que se denomina “Ver resposta”, assim esta aparecerá. Além, disso é possível visualizar a tabela periódica no próprio jogo para assim facilitar na hora do aluno responder as questões, bastando que se opte por isto, clicando no botão “Consultar Tabela”.

O PROPEDIN conta com 70 questões, que abrangem os assuntos: Raio atômico, Energia de ionização, Afinidade eletrônica, Eletronegatividade e questões sobre a Tabela Periódica de modo geral.

A pesquisa foi realizada na E.E. Prof. Marcelo de Mesquita localizada na cidade de Ipeúna/SP com duas turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio.

As turmas foram identificadas como Turma 1 e Turma 2.Ambas as Turmas foram divididas em grupos para participarem do jogo. Antes de iniciar é importante que o professor comunique todas as regras. Pois o conhecimento das regras do jogo poderá evitar possíveis problemas durante a aplicação do mesmo.

O conteúdo do jogo já havia sido trabalhado em sala de aula. Dessa forma os alunos responderam a um questionário pré-jogo que teve como objetivo diagnosticar o que haviam aprendido sobre Propriedades Periódicas e Tabela Periódica. O Questionário pré-jogo, composto de quatro questões, as duas primeiras questões foram feitas para saber o que o aluno sabia sobre a Tabela Periódica, já as outras duas questões foram feitas no intuito de saber o que o aluno havia absorvido sobre o conteúdo de Propriedades Periódicas.

Na sequência eles participaram do jogo, e com a atividade realizada, foi aplicado outro questionário, para identificar possíveis mudanças nas concepções dos alunos antes e após a participação na atividade. O questionário pós-jogo, no qual os dados foram analisados na intenção de identificar de que forma a atividade ajudou os alunos na interpretação e entendimento do conteúdo, foi composto por quatro questões, sendo duas delas sobre Propriedades Periódicas (iguais a do questionário pré-jogo) e duas sobre a atividade – jogo - em si, sendo que apenas três das questões pós-jogo serão exploradas neste artigo.

A análise não deve restringir-se ao que está explícito no material, mas deve-se buscar a fundo mensagens implícitas, salientam Lukde e Andre (2012). Após a leitura das respostas, estas foram agrupadas em diferentes categorias. Após esta categorização, tabelas foram criadas para facilitar a identificação dos resultados dos dados coletados.

Resultados e discussões

A Tabela 1 apresenta os resultados das categorias elaboradas a partir das respostas dos alunos. A primeira questão: “Como a Tabela Periódica está organizada?” procurou identificar como os alunos entendem a organização da Tabela Periódica.

TABELA 1 - Respostas dos alunos para a questão 1 do questionário pré-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
Estrutural/Orientação (macro)	56,7	26,0
Classificação por grupo	20,0	40,7
Classificação Individual (micro)	23,3	33,3
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com as respostas dadas pelos alunos a esta primeira questão, pode-se verificar que a maioria dos alunos da turma 1 identificam a organização da Tabela de forma geral, que categorizamos como estrutural ou orientação macro. Nesta categoria, os alunos identificam a organização da Tabela Periódica em grupos e períodos. Outra categoria de resposta identificada relaciona-se a uma classificação individual (micro). Ou seja, estes identificaram a organização em número atômico, nome do elemento e símbolo. Por fim, em menor porcentagem, temos a classificação categorizada como por grupo, na qual os alunos relatam a organização de acordo com a classificação em metais, não metais e gases nobres.

Já na turma 2, os valores se inverteram, de forma que a classificação com maior destaque na turma foi a por grupo, em seguida a individual e por último a estrutura.

A questão 2: "Como você utiliza a Tabela Periódica?", procurou identificar a importância e a forma mais comum de utilização da Tabela Periódica pelos alunos (Tabela 2).

TABELA 2 - Respostas dadas pelos alunos a questão 2 do questionário pré-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
Estrutural/Orientação (macro)	37,0	42,4
Classificação Individual (micro)	55,6	53,8
Em Branco	7,4	3,8
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Nesta questão, ambas as turmas destacaram os mesmos pontos como relevantes para a utilização da Tabela Periódica. Pode-se observar que quando se trata da utilização da Tabela Periódica os alunos têm a noção de que não a utilizam simplesmente pela questão macro, ou seja, verificam grupos e períodos, mas veem as informações mais a fundo, com destaque para a classificação individual do elemento. O aluno compreende que utiliza a Tabela Periódica para identificar elementos, número atômico, massa atômica, enfim, quando a utiliza, é para resgatar informações sobre os elementos. É importante enfatizar que em ambas as salas existem alunos que ainda não sabem o porquê da utilização da Tabela Periódica.

A questão 3: O que você entende por Propriedades Periódicas? buscou-se identificar se o aluno conseguia associar informações sobre possíveis conteúdos que o levassem ao entendimento sobre Propriedades Periódicas. (Tabela 3)

TABELA 3 - Respostas dadas pelos alunos a questão 3 do questionário pré-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
Informações gerais sobre Tabela Periódica	15,0	79,0
Aspectos conceituais sobre Propriedades Periódicas	70,0	10,5
Em Branco	15,0	10,5
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

A maioria dos alunos da turma 1 identificou aspectos relevantes sobre as Propriedades Periódicas e poucos confundiram o que são Propriedades Periódicas com informações contidas na Tabela Periódica, como por exemplo, o nome dos elementos. O contrário ocorreu com a turma 2, onde poucos alunos responderam a pergunta com informações gerais sobre a Tabela Periódica e não especificamente sobre as Propriedades Periódicas da Tabela. Em ambas as turmas há alunos que não responderam à questão.

Ainda é possível associar que a turma que tem uma visão predominantemente macro da tabela é a que entende as Propriedades Periódicas mais facilmente, já os que enxergam as características dos elementos em predominância tiveram uma maior

dificuldade em definir o conceito de Propriedades Periódicas e por isso, destacaram as informações contidas na Tabela Periódica sobre os elementos químicos.

A questão 4: Cite as Propriedades Periódicas que você conhece, tinha como objetivo identificar quantas Propriedades Periódicas os alunos conheciam (Tabela 4).

TABELA 4 - Respostas dadas pelos alunos a questão 4 do questionário pré-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
1 |-----|2	25,0	16,7
3 |-----|4	60,0	16,7
Em Branco	0,0	11,1
Errado	15,0	55,5
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

A turma 1, como discutido anteriormente, explicou mais adequadamente o que é uma Propriedade Periódica e foi também a turma que, na sua maioria, soube definir quais as Propriedades que tinha conhecimento. Já a turma 2 que confundiu o termo Propriedades Periódicas com as informações sobre os elementos representados na Tabela Periódica, responderam a esta questão, mais precisamente com informações sobre os elementos. Poucos foram os alunos que conseguiram citar o nome das Propriedades estudadas.

Dando continuidade a análise dos resultados, a seguir apresenta-se a tabulação das questões realizadas após a aplicação do jogo. Este questionário foi aplicado ao término do jogo. Apresentaremos 2 questões das quais eram idênticas ao questionário pré jogo e uma questão abordando a utilização de jogos em sala de aula.

A primeira questão, o que você entende por Propriedades periódicas?, foi feita com o intuito de averiguar se houve alguma mudança no conceito apresentado pelos alunos antes e após o jogo (Tabela 5).

TABELA 5 - Respostas dadas pelos alunos a questão 1 do questionário pós-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
Informações gerais sobre Tabela Periódica	31,6	33,3
Aspectos conceituais sobre Propriedades Periódicas	68,4	66,7
Em Branco	0,0	0,0
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Na pergunta sobre o entendimento em relação às Propriedades Periódicas feita após a aplicação do jogo, ambas as salas responderam a pergunta com aspectos conceituais sobre as Propriedades, o que era o esperado. E merece destaque o fato de que a partir da aplicação do jogo, nenhum aluno deixou de responder a questão, como havia acontecido no questionário pré-jogo. E por volta de 30% dos alunos de cada classe ainda apresentam a ideia de que Propriedades Periódicas são informações sobre os elementos químicos que constituem a Tabela Periódica.

A segunda questão: Cite as Propriedades Periódicas que você conhece (Tabela 6) também a mesma realizada no pré-jogo, foi feita para avaliar possíveis mudanças após o uso do jogo em sala de aula.

TABELA 6 - Respostas dadas pelos alunos a questão 2 do questionário pós-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
1 |-----|2	15,0	0,0
3 |-----|4	80,0	88,9
Em Branco	0,0	0,0
Errado	5,0	11,1
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

Após a aplicação do jogo, a maioria dos alunos, de ambas as turmas, responderam a questão citando de 3 a 4 Propriedades Periódicas, o que nos mostra a aquisição de conhecimento após a participação no jogo. Nenhum aluno deixou de responder a esta questão o que nos mostra que pelo menos ele se sentiu mais confiante para pelo menos arriscar uma resposta. E ainda assim, tiveram alunos que não conseguiram acertar nenhuma Propriedade.

A terceira questão: O que você achou do jogo utilizado em sala de aula? Procurou averiguar o que os alunos pensam sobre a utilização de jogos durante as aulas (Tabela 7).

TABELA 7 - Respostas dadas pelos alunos a questão 3 do questionário pós-jogo

Categoria	**Frequência (%)**	
	Turma 1	**Turma 2**
Diversão	46,9	39,1
Aprendizagem	34,4	60,9
Relação entre alunos	3,1	0,0
Regras	6,2	0,0
Dificuldades	9,3	0,0
Total	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores

As respostas apresentadas pelos estudantes permitiram a criação de várias categorias. Alguns alunos destacaram a diversão como o ponto de destaque do jogo, resposta apresentada pela maioria dos alunos da turma 1. Na turma 2, a maioria dos alunos viram o jogo como uma forma de aprendizagem.Alguns alunos também ressaltaram as dificuldades encontradas no jogo, os problemas com as regras e ainda ressaltaram a relação entre os alunos como algo positivo que o jogo proporcionou.

Considerações finais

O jogo não é uma ferramenta autossuficiente, uma vez que sem a condução adequada por parte do professor este perde o sentido para os alunos e, neste jogo em

especial, a dinâmica é de fixação de conteúdo, ou seja, a ação mediadora do professor é fundamental.

Este recurso didático motivou os alunos a participarem da aula e da atividade proposta. Tiveram a oportunidade de desenvolver uma relação aluno-aluno privilegiada, de forma que a interação entre os mesmos se deu positivamente durante o jogo e até mesmo após o término da partida.

Sem dúvidas, a aula foi mais dinâmica e possibilitou o aprendizado de forma diferenciada do método tradicional de ensino que é aplicado por grande parte dos professores na maior parte do tempo na maioria dos conteúdos trabalhados. A utilização de jogos didáticos não substitui a explicação do conteúdo pelo professor, o jogo pode ser utilizado como uma atividade diversificada, ou seja, pode ser utilizado para substituir uma lista de exercícios.

A atividade em grupo propiciou um maior entendimento pelos alunos de seus erros e acertos, uma vez que este poderia discutir com os colegas para chegar a um consenso sobre a resposta correta que deviam dar a pergunta. Toda esta interação possibilitou um aprendizado maior e mais eficaz.

Em síntese o uso do jogo didático favoreceu a fixação do conteúdo estudado, dinamizou a aula, acrescentou novos conceitos na aprendizagem dos alunos e favoreceu a concentração, uma vez que tinham que prestar muita atenção para responder corretamente a pergunta em um curto espaço de tempo, pois todos queriam ganhar a competição, o espírito competidor foi evidente durante a aplicação da atividade.

Referências

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 287.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994. p. 62.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012. p. 128

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **ambientes informatizados de aprendizagem**: produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001. p. 144.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.;

SEMANA DE PEDAGOGIADA, 13., 2007, Maringá. **Anais** [...]. Maringá, PR: UEM, 2007. p. 110-114.

Educação Infantil e Ensino Fundamental: apresentando alguns estudos defendidos entre 2005 e 2015

Caroline RANIRO
Sílvia Regina Ricco LUCATO SIGOLO

Introdução

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 vem sofrendo alterações significativas nos últimos anos, e os impactos delas vêm atingindo principalmente os últimos anos da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em maio de 2005 foi sancionada a Lei nº 11.114, que alterou a idade de matrícula das crianças (de sete para seis anos) no Ensino Fundamental, mas manteve a exigência de duração mínima deste em oito anos letivos. Já no ano seguinte, 2006, é promulgada uma nova Lei, a nº 11.274, que manteve então a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, porém ampliou a duração deste nível de ensino para nove anos (meta já instituída pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2001). Tal Lei ainda garantiu ao Poder Público um prazo que ia até 2010 para sua implementação pelos municípios, estados e Distrito Federal (BRASIL, 1996; 2001; 2005; 2006).

Passados apenas três anos deste prazo o governo sanciona uma nova lei em abril de 2013: a lei nº 12.796 – que ajusta a LDB, em alguns aspectos, inclusive ao que já estava preconizado na Emenda Constitucional (EC) 59, de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade, pelo inciso I do artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988). Essas leis, por força de determinação delas mesmas ou por adequação das próprias unidades escolares, incitam repensarmos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em aspectos que já pareciam consolidados, como espaço físico, materiais, corpo docente, propostas pedagógicas e outros elementos que vêm sendo alvo de preocupação de pesquisadores, profissionais da educação e familiares das crianças em idade escolar.

Essas medidas incitam entre a literatura posicionamentos diversos em relação ao atendimento às crianças pequenas na escola. Saveli (2008) relata que pesquisas

educacionais têm mostrado que as crianças que iniciam a escolarização mais cedo são mais bem-sucedidas no processo de aprendizagem. Campos *et al.* (2011), diz que a criança se beneficia com o acesso à Educação Infantil, sobretudo àquelas mais pobres. Nicolau (2007) demonstra certa preocupação ao indicar que há o risco de as crianças pequenas perderem experiências culturais significativas como a exploração de linguagens expressivas e Ludicidade e Campos (2007) alerta para o risco de a Educação Infantil assumir posições extremas: forçar a alfabetização precocemente ou alimentar uma visão que rejeite qualquer programação que inclua material escrito.

Kramer (2006, p. 810) acredita que o planejamento e o acompanhamento daqueles que atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental deve considerar "a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, [...] Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar)". Ela ainda reitera que é preciso olhar para as crianças como crianças e não somente como alunos. Mas o que de fato vem acontecendo nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental? Esse foi o questionamento principal que motivou este trabalho, que teve por objetivo realizar um levantamento de estudos que se preocuparam em analisar aspectos particulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – comparando os dados para as duas esferas de ensino.

Descrição do desenvolvimento do trabalho

Foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - por títulos e resumos dos trabalhos de Doutorado e Mestrado defendidos entre os anos de 2005 a 2015. Foi utilizado o descritor "educação infantil; ensino fundamental" (com espaço entre as expressões) primeiramente no campo "assunto" e depois no campo "título". Para o campo "assunto" foram encontrados 29 títulos e para o campo "título" foram encontrados 34 títulos, portanto, este último é o que foi considerado. Ao ler os títulos, foi verificada duplicação de sete deles; portanto o número exato de trabalhos entre dissertações e teses foi de 27.

Foram lidos todos os resumos e descartados aqueles que apresentavam questões que se referem particularmente à formação de professores (5); disciplinas específicas como educação física, música, ensino religioso, leitura e escrita e outras (5); gênero, representações e relações sociais (4); exclusivamente primeiro ano ou ensino

fundamental de nove anos (3); exclusivamente educação infantil (1); ambiente virtual de aprendizagem (1); linguagem oral (1) e currículo (1). Restaram seis trabalhos que trataram de particularidades destes dois níveis de ensino, apresentando temáticas como: expectativas e sentimentos, continuidades e descontinuidades, prescrições legais e pressupostos organizacionais, práticas pedagógicas e outras. Os trabalhos foram lidos e relidos na íntegra e categorizados por repetições, padrões ou porque apresentaram singularidades ou não (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Das pesquisas consideradas para este estudo, têm-se:

- ✓ Três dissertações de mestrado: Teixeira (2008) da Universidade de São Paulo (USP); Barros (2008) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Martinati (2012) da Pontifícia Universidade Católica (PUC).
- ✓ Três teses de doutorado: Aguilar (2011) da USP; Mascioli (2012) da UNESP; Marcondes (2012) da UNESP.

Resultados obtidos

Destas seis pesquisas, quatro se ocuparam em analisar aspectos relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (TEIXEIRA, 2008; AGUILAR, 2011; MARCONDES, 2012; MARTINATI, 2012) uma se preocupou em verificar aspectos relacionados à brincadeira (BARROS, 2008) e uma verificou as relações entre prescrições legais, pressupostos organizacionais e práticas pedagógicas (MASCIOLI, 2012). Todos os trabalhos coletaram dados tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental - percorrendo, portanto, os pesquisadores, as duas esferas de ensino ao longo da pesquisa.

Fundamentação teórica

Dos pressupostos teóricos, a maioria dos trabalhos – quatro deles - adotou a perspectiva histórico-cultural como teoria central (BARROS, 2008; TEIXEIRA, 2008; MASCIOLI, 2012; MARTINATI, 2012). Aguilar (2011) adota fundamentação em Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, e Marcondes (2012) adota a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e a Sociologia da Infância.

Tipo de estudo

Todos os estudos são de natureza qualitativa e as pesquisas aconteceram em escolas diferentes para Educação Infantil e Ensino Fundamental, exceto para Aguilar (2011), pois o último ano da Educação Infantil era no mesmo prédio do Ensino Fundamental. Teixeira (2008) e Barros (2008) alegaram uma abordagem etnográfica e Mascioli (2012) ainda realizou uma pesquisa bibliográfica e documental.

Objetivos

Teixeira (2008) teve como objetivo identificar e mapear os sentidos que pode ter para a criança sua forma de interagir com a escola no momento de transição de um nível de escolaridade a outro. Barros (2008) se preocupou em verificar se a brincadeira ia diminuindo para as crianças na medida em que elas avançavam na escolaridade. Aguilar (2011) teve o objetivo de compreender como se dá a produção da subjetividade infantil por meio das relações entre os corpos nas situações de educação formal. A pesquisa de Martinati (2012) teve como objetivo analisar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O trabalho de Mascioli (2012) teve como objetivo verificar quais as correlações entre as prescrições legais, os pressupostos organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nas escolas diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e contrapor essas fontes com o olhar dos participantes. Marcondes (2012) teve como objetivo compreender continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelos suj

eitos pesquisados.

Método de coleta e análise

Todas as pesquisas valeram-se de observação. Cinco delas (TEIXEIRA, 2008; BARROS, 2008; MASCIOLI, 2012; MARCONDES, 2012; MARTINATI, 2012) ainda realizaram entrevistas individuais e/ou em pequenos grupos. Martinati (2012) e Mascioli (2012) ainda utilizaram questionários e documentos da escola.

Participantes

Em todas as pesquisas participaram crianças e professoras das crianças. No caso de Teixeira (2008), Barros (2008) e Mascioli (2012), a pesquisa ainda contemplou outros profissionais da escola, e no caso de Marcondes (2012) os familiares das crianças também foram sujeitos de pesquisa.

Principais Resultados

Após a triangulação dos dados, conclui-se que embora os trabalhos considerem tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental, a maior preocupação na análise dos dados é voltada para o Ensino Fundamental e no comparativo entre as duas esferas – talvez porque no momento da coleta de dados ainda emergia a questão do ingresso aos seis anos no primeiro ano. Em geral, tem-se para:

- ✓ Educação Infantil:

Barros (2008) relatou que há uma preocupação, na atualidade, em preparar as crianças da Educação Infantil para o acesso ao Ensino Fundamental e isso as ocupa com tarefas que visem à alfabetização dos pequenos estudantes ainda na pré-escola, portanto o processo de escolarização das crianças vem ocorrendo desde a Educação Infantil, a partir de uma concepção aliada aos interesses das classes e reforçada por documentos oficiais e, sobretudo a partir do material pedagógico, configurado como apostilas. Professores e coordenadores demonstram preocupação no cumprimento das apostilas e crianças parecem reprimidas e demonstram cansaço em função deste fator. Aguilar (2011) ainda verificou pouca mobilidade das crianças na sala de aula e o espaço para o movimento era limitado, uma vez que nem se tinham aulas de Educação Física neste contexto. Em Barros (2008) estas aulas aconteciam, embora a pesquisadora não tenha visto nenhuma acontecer.

- ✓ Ensino Fundamental:

Para Teixeira (2008), Martinati (2012) e Marcondes (2012) o primeiro ano do Ensino Fundamental apresentou exigências e práticas pedagógicas mais diretivas, foco para aprendizagem da língua escrita, tempo diminuído para brincadeiras e parque (quando há na escola) e o direito de viver a infância em todas as suas peculiaridades parece ficar mais limitado. Mascioli (2012) averigua que no Ensino Fundamental, leitura e escrita pareceram ser explorados de forma descontextualizada, com a aplicação de atividades cansativas e chamando atenção para alunos que apresentam dificuldades.

Barros (2008) constatou inclusive a realização de um simulado no primeiro ano para checar os conhecimentos das crianças.

Em Aguilar (2011), a disposição física das crianças na sala era alterada quase que diariamente. Na pesquisa de Martinati (2012), embora ela tenha constatado que as crianças do primeiro ano se sentavam em duplas, afirmou que isso não garantia a interação entre os pares. Mascioli (2012) acredita que a escola de Ensino Fundamental precisa ampliar seu universo de conhecimento científico e incorporar em suas propostas atividades lúdicas, corporais e artísticas, se apropriando de habilidades fundamentais à formação humana dos alunos - principalmente porque passou a receber crianças de seis anos, tornando claro que a infância também não termina aos sete anos. Ela considera importante que a escola possibilite um trabalho que explore múltiplas expressões dos alunos e que não seja exclusivamente definido pelo professor. Para Teixeira (2008), Martinati (2012) e Marcondes (2012) as crianças pareceram se adaptar ao primeiro ano onde a marca de aluno vai se fazendo presente, tolerando o que lhes parece negativo, se esforçando para se adaptar ao novo modelo e apresentando estratégias de resistência ou também transgressões criativas, para que essa experiência no primeiro ano seja de sucesso. Os alunos vão criando novos sentidos para as atividades propostas e apropriaram-se das atividades, mesmo às vezes tendo que atribuir outro significado a elas.

Os estudos de Teixeira (2008) e Martinati (2012) apresentaram mais um ponto em comum: a satisfação das crianças em frequentar o Ensino Fundamental. Na pesquisa de Teixeira (2008), as crianças se mostraram muito contentes com o novo ambiente e não evocaram saudades da Educação Infantil. A pesquisadora acredita que isso se deve talvez a três fatores: o status a que conferem à escola de primeiro ano; a experiência da escola anterior não ter sido considerada como positiva pelas crianças e o significado intenso que tem a vivência cotidiana da criança com os colegas. Em Martinati (2012), embora a adaptação à nova escola não tenha sido tão fácil, todas as crianças disseram preferir ir para o Ensino Fundamental a ficar na Educação Infantil, mesmo ressaltando que gostariam de poder levar o parque e os brinquedos com elas. Quando questionadas sobre o que sentiram mais saudades na pré-escola, responderam que era de brincar.

- ✓ Intercontextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Em Aguilar (2011), o controle dos corpos, a captura de fugas, o controle de cada parte do corpo e a higiene pareceu semelhante nas duas esferas: as professoras proferem palavras de ordem para que as crianças conduzam seus corpos como esperado por elas,

tentam capturar fugas das crianças as trazendo para execução das tarefas e controlam partes do corpo e higiene – as crianças têm que lavar as mãos, sentar direito, ter bons modos. As professoras ainda exercem o controle da fala, solicitando silencio permanentemente e impedimento de contato físico entre as crianças. As crianças também não são livres para organizar seus objetos como desejam. Ela verificou ainda que para ambos os níveis de ensino não há aceitação para "o erro". Ameaça e castigo também são utilizados pelas professoras, além de grito e palmas para exercerem o controle das turmas. Organização em fila, premiação para "bons alunos" e separação por gênero também foram constatadas. Há controle, falta de autonomia, empenho pela eficiência e intrigas principalmente pelas meninas. Conversas e movimentos constantes, contato físico em filas e choro também foram comuns para as duas turmas. Em relação ao recreio surgiram particularidades entre os grupos: aconteceu de as crianças ficarem só, se movimentarem pouco ou bastante. Para as duas turmas, não houve atividade pedagógica e direcionada que retratasse a brincadeira, ou atividades relacionadas à produção ou criatividade. Não foram observadas atividades envolvendo arte (que não desenho) e as atividades eram em folhas ou cópia da lousa para os dois casos.

Barros (2008) constata que no Ensino Fundamental as crianças acabam tendo até mais espaço temporal e físico para brincar do que na Educação Infantil – mesmo as crianças menores tendo demostrado necessidade e desejo por esta prática. Na Educação Infantil é permitido levar brinquedos apenas uma vez na semana, enquanto que no Ensino Fundamental esse acesso é permitido diariamente. Embora para esse nível de ensino não haja parque, as crianças brincam todos os dias no pátio da escola, enquanto que no nível anterior as crianças vão ao parque esporadicamente. Aguilar (2011) diz que na situação de recreio também verificou mais mobilidade para as crianças do Ensino Fundamental do que do Infantil. Marcondes (2012) verificou que na Educação Infantil o tempo dedicado à brincadeira era maior do que no Ensino Fundamental.

Em relação aos espaços, para Marcondes (2012) a Educação Infantil apresentava uma estrutura adaptada mais adequada para receber as crianças do que a observada no Ensino Fundamental.

Em relação à ordem e disciplina, as crianças da Educação Infantil, em Aguilar (2011), pareceram mais organizadas do que as do Ensino Fundamental. Para Barros (2008), as crianças do Infantil não podiam conversar livremente e andar pela sala, já no Ensino Fundamental essas condições eram mais respeitadas.

Mascioli (2012) concluiu que há um descompasso entre pressupostos organizacionais e práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais tanto para Educação Infantil quanto para Ensino Fundamental: parece ter aumentado o grau de exigência e produtividade, principalmente para escrita – nas duas esferas de ensino – atingindo as crianças cada vez mais cedo. Barros (2008) e Aguilar (2011) corroboram, pois constatam um ensino voltado à escolaridade para as duas esferas e raramente com caráter lúdico ou relacionado às artes e expressão. Marcondes (2012) indica que é preciso que ambos ambientes repensem suas práticas para que não se adiantem conteúdos próprios de níveis de ensino mais elaborados.

Em relação ao período de preparação para transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Martinati (2012) constata que nenhum projeto pedagógico analisado fez menção a isso. Na Educação Infantil esse tema foi motivo de diálogo entre professora e alunos por duas vezes. No Ensino Fundamental, ações relativas à adaptação das crianças no ambiente ocorreram apenas nos dois primeiros dias de aula. Marcondes (2012) indica esse período como gerador de um conflito de sentimentos: uma mistura de desejo e medo.

Considerações finais

Em geral, conclui-se que há particularidades e similaridades que marcam a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Não há políticas efetivas nos municípios ou escolas que busquem promover continuidade de ações e propostas ou integração mais adequada entre os níveis de ensino.

A leitura permitiu a reflexão sobre como está se configurando o trabalho com as crianças matriculadas na Educação Infantil e, sobretudo, no Ensino Fundamental e indicações do que ainda há por ser investigado na área, dada à importância em se estudar a infância dentro do ambiente escolar na atualidade – uma vez que as crianças estão sendo matriculadas na escola cada vez mais cedo no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, A. M. **As relações de poder e o corpo na sala de aula**: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2011.

BARROS, F. C. O. M de. **Cadê o brincar**: da educação infantil para o Ensino Fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.114/2005. Altera os arts. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

CAMPOS, M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. *In*: SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2012.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, 2012.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2012.

NICOLAU, M. L. M. O Ensino Fundamental de 09 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental. *In*: RABINOVICH, S. B. (Org.). **O Espaço do Movimento na Educação Infantil**: formação e experiência profissional. 1. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2007. p. 13-195.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun. 2008.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**: com a palavra, a criança. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2008.

O ensino de Estatística no Ensino Fundamental I: uma proposta para superar as orientações da Matriz de Referência da Prova Brasil

Maria Aparecida MIRANDA
Elaine Sampaio ARAÚJO

Introdução

O Estado brasileiro, alicerçado em organismos internacionais e multilaterais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial (BM), formula e implementa a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais, de judicioso domínio editorial, fomentando um novo modelo de encaminhamento pedagógico e educativo. Assim, os princípios e diretrizes são difundidos em todo o território nacional, na tentativa de viabilizar os padrões do que seria a educação necessária para os brasileiros (FREITAS, 2007, p. 106).

O propósito do Ministério da Educação ao colocar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos de 1997 nas mãos dos professores foi de "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (BRASIL, 1997, p. 5).

Podemos observar que mediante o compartilhamento, pelo governo federal, dos parâmetros as intenções descortinadas sugeriram que eles serviriam de referencial para o trabalho docente, impulsionando discussões pedagógicas, elaboração de projetos educativos e promoção de reflexões sobre organização do ensino no interior das unidades escolares.

Apesar de os PCN já estarem com quase vinte anos de publicação, e muitas transformações socioeconômicas terem acontecido, o que provocam um novo olhar para o interior das escolas, o Brasil, por meio de políticas públicas, não reorganizou ou organizou outro texto norteador oficial de ampla divulgação.

Paralelamente ao movimento de consolidação dos parâmetros nas escolas, no Instituto Nacional de Pedagogia – atual Inep - avançava as discussões em torno da implementação nacional das avaliações em larga escala, sob as argumentações de que as apreciações externas à escola seriam recursos que forneceriam informações numéricas

das escolas, que demonstrariam o trabalho escolar, a ação dos professores e gestores e a quantificação dos saberes dos estudantes.

Apesar de a estratégia estatal de educação básica no Brasil não ser inaugurada nos anos de 1990, essa década marca um período em que o governo central fortaleceu a construção do complexo de "regulação-avaliação-informação", segundo Freitas (2007), pois ela foi inicialmente marcada pela criação do Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb).

Atualmente:

> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP, 2013).

Segundo o Saeb (BRASIL, 2005), em seu texto oficial, a primeira aplicação de avaliação externa aconteceu em 1990, com a participação de escolas públicas que ofereciam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, por amostragem. As disciplinas investigadas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Aneb e Anresc, conhecida como Prova Brasil.

A Prova Brasil foi idealizada para atender à demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2013).

Com a aplicação da Prova Brasil, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2008) traz em seu texto de apresentação a ênfase "Prova Brasil e o direito ao aprendizado" como forma de nos convencer que a avaliação constitui um elemento de fortalecimento e de garantia à aprendizagem dos estudantes.

Mediante a sua aplicação adviriam os resultados, levando as instituições escolares a reformular suas questões pedagógicas, dado que, segundo eles, "só com a construção e a disseminação desse tipo de interpretação pedagógica, a Prova Brasil poderá influenciar mais decisivamente o ensino" (BRASIL, 2008, p. 8).

Podemos observar que, de forma direta, a Prova Brasil chega às escolas com intenções definidas. Sua aplicação produz resultados que devem ser analisados e refletidos pelos professores – no que diz respeito à sua prática pedagógica –, gestores e toda comunidade escolar, visto que todo o processo de construção de conhecimento dos alunos deve ser (re) organizado.

Entretanto, parece-nos que essa realidade está, ainda, longe de ser alcançada e suspeitamos da legitimidade de seus propósitos. Afinal, em um país com problemas crônicos na educação, como é o caso do Brasil, qualquer medida com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino, a princípio, seria bem-vinda. A questão é que por trás desse pretexto se agregam outros interesses, como o atendimento a um projeto político educacional gerenciado por organismos internacionais.

O bloco Tratamento da Informação chama a atenção como àquele com menor quantidade de conteúdos, aparecendo por último na sequência de leitura dos grupos de conteúdos dos PCN. Essa organização constitui um problema para o ensino desse conteúdo? Outras perguntas surgem: será que a ordem em que aparecem os blocos, se alterada, mudaria os problemas que permeiam o ensino de Matemática? E em relação à Estatística?

Se a Estatística é uma ciência tão antiga como o próprio homem e foi ela que serviu de base discursiva para a implementação das avaliações externas, dada à eficiência do seu método, nos parece relevante pensar numa organização de ensino que supere a ideia da Estatística como um ramo ou parte da Matemática, mas que as revele numa relação de interdependência.

Diante do exposto, pareceu-nos relevante analisar as relações existentes entre os objetivos educacionais presentes no bloco Tratamento da Informação, nos PCN e os descritores presentes na Matriz de Referência, na Prova Brasil, no entendimento de que estes documentos podem estar sendo utilizados como ferramentas pedagógicas de organização de ensino.

Entre os PCN, a Prova Brasil e a Matriz de Referência

Existe uma relação direta, presente nos documentos, entre a Prova Brasil e os PCN, no que diz respeito aos objetivos de Matemática para o primeiro e segundo ciclos e a Matriz de Referência de Avaliação. Todavia, vale ressaltar que existem diferenças entre uma Matriz Curricular e uma Matriz de Referência de Avaliação. Pode-se dizer que a primeira dá suporte e subsidia a segunda.

Segundo as orientações do Saeb:

> A Matriz Curricular direciona o currículo de uma instituição de ensino, leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área e apresenta: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação.
> A Matriz de Referência de Avaliação também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, mas é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades de Descritores que, no caso da Matemática, estão agrupados por bloco de conteúdos (INEP, 2009, p. 14).

Ao fazer o recorte da Matriz Curricular, pode-se ter a ideia de que se estabeleceu uma ordem prática e que os "melhores", ou os conteúdos considerados de "maior relevância", foram selecionados. Mas esse critério, de certo modo, fragmenta, separa aspectos conceituais matemáticos que estão intimamente ligados e impacta nos modos de ensino.

O documento do Saeb defende que a Matriz Curricular é prescritiva e a Matriz de Referência de Avalição é de caráter descritivo, delimitando o que vai ser avaliado, e, para tanto, não "deve direcionar o ensino" (INEP, 2009, p. 14). Todavia, as emergências da rotina escolar podem suscitar que somente os conjuntos isolados dos conteúdos matemáticos tenham relevância no momento de ensinar ou de organizar o ensino.

Compreende-se que não é possível incorporar a totalidade de conceitos matemáticos na proposta pedagógica, mas, dada a vasta dimensão do território nacional, as orientações deveriam explorar e suscitar a necessidade de uma cuidadosa observação dos fatos, das peculiaridades locais, das necessidades e particularidades dos alunos e escolas, para direcionar as dimensões do que será ensinado.

Na Matriz de Referência de Matemática - Saeb/Prova Brasil (INEP, 2002; 2009), encontra-se o direcionamento para a construção dos itens de avaliação da prova. Os descritores dessa matriz foram formulados com base nos PCN para o ensino de Matemática.

Os descritores procuram "descrever algumas habilidades matemáticas que serão priorizadas na avaliação" (INEP, 2009, p. 18). A Matriz de Referência em Avaliação de 4ª série/5º ano é composta por 28 descritores de desempenho. Fazem parte do bloco Tratamento da Informação apenas os dois últimos, D27 e D28. Nota-se que, mesmo sem a intencionalidade, por estarem "isolados", elencados no final, parecem ganhar menos importância.

Faz-se necessário dar atenção ao que chamamos de "isolado", conceito explorado por Caraça (2010) no estudo matemático das leis naturais, ao discutir as duas características fundamentais da Ciência.

Ciência, segundo o autor, representa o resultado das ações humanas, acumuladas e construídas lentamente, em virtude de sua luta para sobreviver, na relação dialética com a natureza, na ação de observar e estudar seus fenômenos, procurando suas causas e encadeamentos.

Caraça (2010, p. 102) considera que a Ciência é "um maravilhoso instrumento humano, instrumento de luta, sempre incompleto, constantemente aperfeiçoado", com duas características fundamentais:

> Interdependência: todas as coisas estão relacionadas umas com as outras; o Mundo, toda essa Realidade em que estamos mergulhados é um organismo vivo, uno, cujos compartimentos comunicam e participam, todos, da vida um dos outros.
> Fluência: o Mundo está em permanente evolução; todas as coisas, a todo o momento, se transformam, tudo flui, tudo devém (CARAÇA, 2010, p. 103).

Ao considerarmos as concepções de Caraça concomitantemente às características da Matriz Curricular de Matemática – que na sua dimensão conceitual "baseia-se no desenvolvimento de noções e conceitos que permitem abarcar ideias matemáticas importantes e permite que se estabeleçam conexões importantes em outros contextos" (INEP, 2009, p. 15), observamos como as compreensões se diferenciam: na matriz percebe-se a não interdependência entre as relações aritméticas, algébricas e geométricas nos princípios matemáticos de seus conteúdos, ao passo que a interdependência é uma das bases do pensamento científico de Caraça.

Selecionar os conteúdos dos conceitos matemáticos e estatísticos, de acordo com as características da "interdependência e fluência", apresenta, de fato, alguma dificuldade. Trazemos a nossa atenção para a análise dos itens da Prova Brasil, no eixo

Tratamento da Informação, na tentativa de estabelecer a relação entre os conteúdos, conceitos matemático-estatísticos e princípios teórico-didáticos.

O Tratamento da Informação será o "isolado", ou seja, o recorte da Matriz de Referência, que por sua vez é recorte da Matriz Curricular, visto que, segundo Caraça (2010, p. 105):

> Na impossibilidade de abraçar, num único golpe, a totalidade do Universo, o observador recorta, destaca dessa totalidade, um conjunto de seres e factos, abstraindo de todos os outros que com eles estão relacionados.
> Isolado é, portanto, uma secção da realidade, nela recortada arbitrariamente.

Não há a intenção de afastar esse bloco dos outros, mas sim buscar nele possíveis compreensões que possibilitem a interdependência que flui nas relações algébricas, aritméticas e geométricas que emergem dos conteúdos estatísticos, não só da Matriz Curricular, como também das observações dos fatos e fenômenos do método estatístico.

Nesse sentido, observar a disposição dos conteúdos nos documentos norteadores revela-se importante, pois eles dão indicativos do trabalho em sala de aula.

Inicialmente, salientamos os objetivos de ensino de Matemática para o primeiro e segundo ciclos apresentados nos PCN e, em seguida, os descritores da Matriz de Referência da Avaliação:

> Objetivos de Matemática para o primeiro ciclo: [...]
> - Identificar o uso de tabela e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas (BRASIL, 1997, p. 47).
> Objetivos de Matemática para o segundo ciclo: [...]
> - Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação,
> - Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recurso para expressar ideias, ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados,
> - Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos (BRASIL, 1997, p. 56).

Os descritores são elaborados mediante os objetivos citados anteriormente, sob a justificativa de que permite a elaboração de itens "que envolvam alguns conceitos estruturadores da matemática*",* os descritores são:

> D27: Ler informações de dados apresentados em tabelas.
> D28: Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas) (INEP, 2009, p. 19).

Nas orientações, os comentários referentes aos descritores indicam que eles são detalhamentos de uma "habilidade cognitiva" (com graus de complexidade); sempre associados a um conteúdo referente à etapa de ensino avaliada, sobre a qual os estudantes devem demonstrar compreensão e domínio.

Com o exemplo da Figura 1, extraído do PDE (2008), vamos ao quadro 1, buscar o detalhamento dos pressupostos teóricos incorporados nas orientações metodológicas para os descritores em relação á Teoria Histórico-Cultural, na intenção de propor uma organização de ensino para os conceitos estatísticos, não mais Tratamento da Informação.

Figura 1- Modelo de Item

Exemplo de item:

A tabela abaixo mostra as altitudes de algumas cidades, em relação ao nível do mar. Altitudes acima de 2 600 m provocam dor de cabeça e falta de ar nas pessoas que não estão acostumadas.

Cidade	Altitude
Rio de Janeiro	0 m
São Paulo	750 m
Belo Horizonte	1 150 m
Cidade do México	2 240 m
Quito	2 850 m

Em qual dessas cidades as pessoas poderão sentir dor de cabeça e falta de ar devido à altitude?

(A) Rio de Janeiro.
(B) Cidade do México.
(C) São Paulo.
➡ (D) Quito.

Fonte: PDE (2008, p. 148)

Quadro 1: Análise teórica e metodológica

D 27: Ler informações e dados apresentados em tabelas	Habilidade que se pretendia avaliar	O que o resultado sugeriu aos organizadores	Sugestões dadas para organizar o ensino
PDE	De o aluno ler, analisar e interpretar informações e dados apresentados em tabelas. Habilidades quando utilizadas pelo sujeito, tornam suas ações observáveis, são características individuais, pessoais, estabelecidas pelas relações do desejo de conhecer o novo e tem utilidade imediata.	22% - A 24% - B 18% - C 27% - D Para os alunos que indicaram as alternativas erradas diz-se que os alunos ou não entenderam o enunciado ou tiveram dificuldades de interpretar e identificar o dado solicitado na tabela ou responderam ao acaso.	O professor pode sugerir aos alunos a elaboração de tabelas sobre a preferencia em relação a times de futebol ou em relação a outro esporte. Pode, ainda, organizar tabelas com dados dos alunos, idade, massa, estatura, etc., para que as crianças possam acompanhar o próprio desenvolvimento durante o ano letivo. Pode também trazer para a sala de aula dados publicados em jornais e discutir com os alunos a interpretação deles.
Teoria Histórico-Cultural *Pressupostos: Advindo do materialismo histórico dialético de Marx, norteador da busca por resposta aos nossos questionamentos, foi a centralidade do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Para Marx, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e se autoproduz (ASBAHR, 2005, p. 15).*	*Tal concepção difere do saber entendido como uma construção social e histórica, construído pelo sujeito no ato de fazer de forma cooperativa e coletiva, com as interpretações sendo realizadas uns com os outros (MOURA,1996).* *O aluno, ao construir seu conhecimento individual, deve compreender o significado social do conhecimento produzido histórica e coletivamente, apreendendo que os significados já estão dados devido às produções humanas e atribuindo um sentido pessoal a esse conhecimento.* *Habilidades são características psicológicas da consciência (LEONTIEV, 1964, p. 98)*	*Os estudantes, no momento da discussão em sala de aula do item indicado anteriormente, poderão observar no D27 uma sequencia numérica, conteúdo relacionado aos conjuntos numéricos. Para observar sequências numéricas e comparar números, os dados não precisariam necessariamente estar escritos num formato de tabela, principalmente se a organização do ensino estiver voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico em Estatística.* *O pensamento teórico é uma forma de conhecimento convertido em instrumento psicológico (ação mental) que possibilita, por sua vez, lidar com outros conhecimentos (ARAUJO, 2010, p. 2).*	*O saber cotidiano, dada a sua objetividade prática e imediata, não está sendo entendido como elemento norteador para se trabalhar conceitos escolares, na medida em que estes apresentam uma lógica interna que não é regida pelo caráter utilitário presente no cotidiano (GIARDINETTO, 1999, p. 9).* *Cabe à escola a tarefa de extrapolar os conhecimentos que delineiam o cotidiano, dado que "a escola, entre outras coisas, garante, via instrumentos conceituais, as ferramentas básicas, imprescindíveis para a perpetuação da produção científica" (GIARDINETTO, 1999, p. 10).*

Fonte: PDE (2008, p. 148-150) – adaptado pelas autoras

Vimos, diante do exposto, a necessidade de repensar a organização do ensino de Estatística. Tomamos como objeto de estudo a avaliação externa Prova Brasil de Matemática 2009 e o seu bloco de conteúdo Tratamento da Informação, dada a sua abrangência – acontece em todo o território nacional, atingindo praticamente todos os estudantes brasileiros – e o fato de as escolas (seus gestores e professores) utilizarem os documentos orientadores e prescritivos recebidos do Inep como ferramenta pedagógica, para promoverem práticas didáticas em salas de aula.

Entendemos que a essência dos conceitos está atrelada à busca de soluções, numa articulação entre o lógico e o histórico. Os aspectos históricos da Estatística associam-se ao aspecto lógico no processo de conhecimento dos seus objetos de estudo, e é nessa unidade dialética que os conhecimentos estatísticos são possíveis.

O estudo da história do desenvolvimento dos objetos estatísticos cria premissas indispensáveis para a compreensão de sua essência, isso porque, ao nos apropriarmos da história da Estatística (não a que revela fatos), vamos retomar, mais uma vez, definições de sua essência. Assim, torna-se possível fazer correções, completar e desenvolver os conceitos estatísticos que a expressam. A teoria do objeto Estatística dá a chave do estudo da sua história, na medida em que o estudo da história valoriza a teoria e demonstra como a humanidade se apropriou desse objeto.

Dessa forma, adotar a importância de que o lógico-histórico seja considerado dialeticamente no processo de conhecimento de um determinado objeto traz implicações para a organização do ensino e, consequentemente, para o trabalho do professor. Quando consideramos o ensino de Estatística por essa perspectiva, torna-se preponderante que a história do conceito permeie o planejamento das ações pedagógicas do professor, de modo que, em vez de utilizar as questões-modelo do PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2008) se proponha aos estudantes situações-problema desencadeadoras que tragam em si a essência do conceito.

Considerações finais

Pensar e propor um ensino de Estatística que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico, baseado na Teoria Histórico-Cultural, nos faz dilatar as compreensões de que os inquéritos estatísticos dependem das “aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, [...] forma que só aparece com a sociedade

humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual" (LEONTIEV, 1964, p. 283).

Nesse sentido, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se apropriam da riqueza deste trabalho, participando de sua elaboração, execução e tomada de decisões, aptidões humanas necessárias para o mundo moderno.

Nossos argumentos consideram as múltiplas interferências positivas que a ciência estatística pode promover nas crianças, pois elas podem atribuir novos sentidos aos números que as rodeiam e que vão de encontro aos princípios teórico-metodológicos descortinados pela implementação das avaliações externas no Brasil. Trata-se, pois, de uma nova argumentação pedagógica e de um modo de organizar o ensino de Estatística indispensável aos estudantes brasileiros.

A Estatística torna-se uma forma particular de fixar e transmitir os fatos às outras gerações, aos outros segmentos de uma sociedade, pois se apresenta como uma atividade "criadora e produtiva" pelos seus modos de produção.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, E. S. Matemática e Infância no "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil": um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, Campinas, v. 18, n. 33, jan./jun. 2010.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: MEC; SEF, 1997. p. 142.

BRASIL. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anrec. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008. 200 p.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. 7. ed. Lisboa, Portugal: Gradiva, 2010.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.** Campinas: Autores Associados, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Item 2001**: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Matemática**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/ 5ºano, ensino fundamental. Brasília: Inep, 2009. 118 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **História do INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/institucional-historia. Acesso em: 20 set. 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Moraes Ltda., 1964.

Adolescentes e jovens em contexto de exclusão social

Kátia Aparecida da Silva Nunes MIRANDA
Solange Maria de BARROS

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar parte de uma pesquisa acerca das representações de atores sociais de jovens alunos da Escola Estadual Meninos do Futuro, localizada no Centro Socioeducativo de Cuiabá/MT. Busca compreender de que maneira as representações dos atores sociais estão materializadas nos textos orais e escritos. Os adolescentes e jovens estão sob guarda judicial e em situação de vulnerabilidade social. Cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade, conforme prevê o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n.8.069, de 13 de junho de 1990, pertencente à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso (SEJUDH). Esses alunos são privados do acesso aos direitos culturais, sociais e das necessidades básicas. São sujeitos estigmatizados, moradores de bairros periféricos, desprezados em sua diversidade. Mais que isso: são rotulados como inferiores pelos discursos que percorrem camadas sociais dominantes.

Partimos de uma perspectiva teórico-metodológica de caráter crítico, voltada especialmente para as categorias de representação dos atores sociais desfilados por Theo van Leeuwen (1997; 2008), a proposta filosófica do Realismo Crítico que emergiu dos escritos do filósofo contemporâneo Roy Bhaskar (1998) e para o discurso, como prática social, de Norman Fairclough (2001; 2003). Os dados foram gerados através de produções escritas dos alunos, gravação de entrevistas informais e observação participante.

Perspectiva teórico-metodológica

Realismo Crítico (RC)

O RC, brevemente apresentado aqui, é importante arcabouço teórico para esta pesquisa, por tratar-se de movimento filosófico, especialmente da filosofia da ciência, originalmente britânico. Se bem assim, tem se propagado em alguns países, inclusive no

Brasil, por meio de círculos de seguidores. Iniciou-se na Inglaterra, em 1975. O fundador da escola filosófica do Realismo Crítico foi o grande teórico Roy Bhaskar.

Segundo Bhaskar (1998), a concepção da realidade é compreendida como complexa, estruturada e estratificada, de tal modo que aquilo que se apresenta à observação em determinado nível é concebido por poderes característicos às interações dos elementos implícitos. Ademais, expõe um conceito de realidade que integra o universo natural que existe, independentemente do homem, um universo social, a depender da atividade social humana, individual ou coletiva. Compreende a ciência como atividade social, referentemente autônima, cuja capacidade para apreender a realidade profundamente resulta da própria capacidade e habilidade do homem em controlar as condições em certos fenômenos que ocorrem em seu cotidiano.

Papa (2008; 2009) e Barros (2011) entendem que a vida social não é um sistema fechado. Diversamente disso, encerra um sistema aberto, no qual qualquer evento é governado por mecanismos ou poderes emergentes que operam simultaneamente. Num sistema aberto, por exemplo, não é possível identificar determinadas sequências de eventos, caso contrário a atividade experimental não faria sentido.

A seguir, abordaremos os conceitos sobre a Análise Crítica do Discurso.

Análise Crítica do Discurso (ACD)

Na década de 1980, emerge na Inglaterra uma abordagem elaborada por Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, denominada *Critical Discourse Analysis*. A Análise Crítica do Discurso vem sendo desenvolvida e disseminada, no Brasil, em programas de pós-graduação, na área das ciências sociais, em várias universidades brasileiras.

A ACD é indispensável para a compreensão do que vêm a ser os estudos críticos da linguagem. Fazer análise de discurso é descrever, interpretar e explicar como a vida social se realiza por meio da manifestação linguística, uma vez que o discurso consiste numa prática social interconectada com outras, igualmente importantes, que funcionam como partes constituintes da sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2003) escolhe tratar de três tipos principais de significado – *Acional, Representacional e Identificacional.* O autor relaciona a multifuncionalidade da linguagem à tríade que sustenta sua obra: *gêneros, discursos e estilos,* bem assim aos

três modos principais pelos quais o discurso se apresenta como uma parte da prática social: *modos de agir, modos de representar, modos de ser*.

Neste estudo daremos atenção ao significado representacional, considerando que os discursos incluem representações de como os eventos são construídos socialmente, portanto os discursos, como modo de representação, integram pontos essenciais na relação dialética entre linguagem e outros componentes da vida social.

Teoria das representações de atores sociais

A proposta teórico-metodológica de Theo van Leeuwen (1997; 2008), a teoria da representação de atores sociais, vem sendo aplicada como ferramenta na análise crítica do discurso, disseminando debates que se dizem tese da agência discursiva. Nesse andar, põe à mostra os modos pelos quais os atores sociais podem ser representados linguisticamente.

Van Leeuwen (1997) se apadrinha com a expressão "atores sociais" para representar as pessoas dentro de um discurso. O autor investiga as diferentes formas com que os atores sociais podem ser representados em um texto. Van Leeuwen (1997) classifica a representação dos atores sociais como um conjunto de elementos linguísticos que se articulam, podendo funcionar para incluir ou excluir pessoas e grupos. As formas de representação podem estar relacionadas com as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem para externar suas experiências no mundo. Dessa forma, o teórico dispõe de duas categorias essenciais para essa representação, chamadas de *Exclusão e Inclusão.*

A representação por *exclusão* se dá quando há a supressão ou encobrimento (segundo plano) do ator social. No primeiro, não há, ao longo do texto, referência aos atores sociais em questão. Já o encobrimento ocorre quando o participante é posto em segundo plano. Neste caso, que pode ser resultado de simples elipses ocorridas em orações infinitivas e coordenadas, a exclusão não é total, pois os atores sociais excluídos podem não ser mencionados em relação à determinada atividade, mas são mencionados em outras partes do texto, podendo ser recuperados.

Na representação por *inclusão*, os atores sociais estão materializados linguisticamente no texto e podem revestir-se de diferentes papéis, nessa divisão de papéis sociais. Portanto, é possível acontecer de o ator social não ser o integrante agente na oração, podendo exercer outra função de acordo com a estrutura linguística inquirida.

Já na inclusão, ocorre por *ativação, passivação, gerenciação, especificação, personalização e impersonalização.* Em relação a seu tipo ou definição, categorias de inclusão – como *especificação*, *personalização* e *impersonalização* – possuem subdivisões, de acordo com o modo como se realizam.

Segundo van Leeuwen (2008), a categoria *personalização* se reporta às escolhas sócio semânticas por inclusão dos atores sociais nos textos, aí representados na condição de seres humanos. Na diferenciação – indivíduos ou grupos identificados concretizam-se pelos pronomes pessoais ou possessivos, por nomes ou substantivos próprios, outras vezes por meio de adjetivos que apresentam características humanas. Portanto é fundamental explanar as definições que compõe esta categoria. Destacam-se, também, a *Determinação* – relaciona, de forma específica, a identidade dos atores sociais no texto; a *Indedeterminação* – os atores sociais não especificados anônimos, ou seja, referenciados através de pronomes indefinidos; a *Categorização* – marca os atores sociais conforme a função que ocupa; a *Nomeação* – na qual os atores sociais fazem referências por meio de nomes próprios (primeiro nome, sobrenome). Revela-se, por igual, a *Funcionalização*, cuja menção aos atores sociais se faz através de um substantivo ou grupo nominal de papéis participantes e processos que denotam determinada ocupação, profissão, função relativa à dada atividade, concretizando-se no texto por meio de substantivos, formados por verbos.

A seguir, explicitamos os caminhos metodológicos percorridos no presente estudo.

Percursos metodológicos

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. O trabalho etnográfico tem como característica enfatizar o comportamento social do sujeito no cotidiano, depositando sua confiança em dados qualitativos obtidos a partir de observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas. Utilizamos também da abordagem da ACD proposta por Fairclough (2001; 2003a). O método de análise de discurso propõe verificar as mudanças sociais e como essas ~~mudanças~~ estabelecem mudanças na estrutura social. Nesse norte, o discurso reflete muito do contexto de uma sociedade, ressaltando que a Análise Crítica do Discurso tem por intuito exaltar o meio de produção discursiva, levando em conta não apenas os aspectos linguísticos e gramaticais, mas igualmente os aspectos socioculturais.

A seguir, apresentamos a análise de dados.

Análise de Dados

Conhecer esses adolescentes e jovens foi o primeiro passo para a construção de uma relação de confiança, fundamental para o diálogo que se estabeleceu com estas pesquisadoras.

A partir das análises das produções escritas e entrevistas, algumas categorias emergiram, tais como: *Relevância da Escola; Aproximação com os Professores e Aprendizagem Significativa*. Neste trabalho, selecionamos apenas uma categoria para análise: *Relevância da Escola.*

Relevância da escola

As produções escritas dos alunos revelam o quanto a escola é importante para eles. No trecho da redação apresentada a seguir, Sócrates expressa suas representações acerca da unidade escolar que frequenta.

> A minha escola aqui é tudo, consegui superar minhas dificuldades, aprendi muitas coisas com os professores que pegam no meu pé, porque querem ensinar o melhor para mim. Acredito, eu se tivesse na rua não iria estar interessado para estudar como estou aqui (Sócrates, 15 anos, em 20/01/2011).

Ao falar sobre a escola, Sócrates evidencia sua importância no contexto de privação de liberdade. Assim, na frase "a minha escola aqui é tudo" ocorre a *exclusão* por *supressão* do Centro Socioeducativo de Cuiabá, pois não há marcas na representação, ele exclui tanto os atores sociais diretores, gerentes, agentes orientadores e técnicos, quanto às atividades desempenhadas por eles.

No caso da inclusão, observa-se a relevância dos papéis atribuídos à escola, os quais podem ser ativados ou passivados. Temos a ativação quando os atores sociais são representados como ativos em relação à determinada atividade, portanto, ao se referir à escola como "minha escola é tudo", demonstra, em suas palavras, que a escola participa ativamente de sua vida no contexto de privação de liberdade. Dessa forma, ocorre a *inclusão* por *ativação* nas palavras de Sócrates. A ativação "ocorre quando os atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas numa actividade" (VAN

LEEUWEN, 1997, p. 187), ou seja, os participantes participam ativamente do processo em questão.

Observemos a frase em que o item léxico-gramatical *"*minha" refere-se à *escola* (escola de quem fala). A palavra *"*minha*"* indica posse, atribui o sentido de pertencimento e concorda com a coisa possuída – no caso a *"*escola*"*, observa-se a *possessivação-ativação* por meio do uso de pronome possessivo, conforme sugere Van Leeuwen (1997; 2008), concordando com a pessoa que fala, ao utilizar o pronome pessoal "*eu",* exercendo a função de sujeito protagonista do processo escolar. Desse modo, o uso do pronome possessivo "minha" acompanha o substantivo "escola" e, por isso, é pronome possessivo adjetivo, é chamado assim por se comportar semelhantemente a um adjetivo, acompanhando o substantivo, referindo-se e concordando com ele em gênero e número.

Sócrates, ao enunciar: "acredito, eu se tivesse na rua não iria estar interessado para estudar como estou aqui", o uso do advérbio de lugar "aqui' significa escola, atuante e significativa no contexto de privação de liberdade. Verifica-se que os atores sociais: diretores, gerentes, agentes orientadores e técnicos do Centro Socioeducativo de Cuiabá/MT não estão presentes na oração, são excluídos do texto por *supressão*, não há referência a esses atores em qualquer parte do texto. Integrada à frase, a palavra "rua" significa para Sócrates a "sociedade" e/ou a "escola da comunidade" remete à ideia de fracasso, por conta da exclusão do ambiente pedagógico e pelas suas condições sociais. Sócrates inclui apenas a escola "aqui" no contexto de privação de liberdade, como único espaço de liberdade enquanto possibilidade objetiva, apesar das dificuldades postas pelo ambiente hostil e repressivo do sistema socioeducativo.

Na entrevista, Sócrates também tem a oportunidade de fazer essa mesma reflexão acerca da escola. Para ele a unidade escolar é de suma importância. Ele diz:

> Acho que aqui a escola é a única coisa boa, o resto não vou nem dizer, é só tristeza, é só a escola é que vai me ajudar a ter um futuro melhor lá fora (Sócrates, entrevista, em 18/11/2012).

Nesse trecho da entrevista, Sócrates diz: "acho que aqui a escola é a única coisa boa". Para ele a escola é apontada como o único e o mais importante elemento do contexto de privação de liberdade. Ao dizer "é só a escola é que vai me ajudar a ter um futuro melhor", Sócrates atribui à escola um valor subjetivo e inalienável, pois reconhece que o acesso a ela o torna o principal favorecido.

Tendo por base as palavras ditas por Sócrates que constituem as frases apresentadas, foi possível analisar a representação dos atores sociais envolvidos em sua fala. Com essa estrutura léxico-gramatical, é realizada a representação de dois atores sociais. Um deles está representado por *inclusão* e, portanto, explicitado: a escola apontada como exclusiva. Já o outro ator social está representado por exclusão, uma vez que não se encontra presente: o Pomeri.

Nesse fragmento "aqui", o advérbio acrescenta a ideia de lugar, portanto, o ator social envolvido na fala de Sócrates não é explicitado no enunciado. Podemos dizer, assim, que ocorre a *exclusão* por *supressão*, pois não há referências aos atores sociais diretores, gerentes, agentes orientadores e técnicos do Pomeri e nem atividades desempenhadas por eles. "Algumas exclusões não deixam marcas na representação, excluindo quer atores sociais, quer suas atividades" (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180).

O item lexical "única" demonstra exclusividade, qualidade e singularidade, pois promove algum tipo de mudança. Há apenas um participante ativo nessa frase: "a única coisa boa", atribuído à escola. Encaixada no participante há outra oração – "é só a escola que vai me ajudar" –, referindo-se a ela como instrumento que alicerça e projeta um ideal em relação ao futuro. O ator social, nesse caso, a inclusão dos atores sociais se dá por *ativação* e *passivação*.

A ativação ocorre porque a "escola*"* é representada de forma *ativa* dentro do discurso. Já a *passivação* ocorre porque os atores sociais estão submetidos às atividades, ou receptores dela, nesse sentido, Sócrates é o sujeito receptor ao dizer: *"*só a escola que vai me ajudar"**,** sendo assim, ocorre *a passivação por sujeição.* A sujeição pode ser realizada por *participação, em qu*e o ator social passivado é o próprio Sócrates.

Aristóteles também expressa representações acerca da escola. Ele escreveu:

> Quando fala de escola, tem que falar dos professores. Na Escola Estadual Meninos do Futuro tem vários profissionais capazes de passar para mim algo muito importante que um homem tem que ter. O caráter, educação, respeito, conhecimento e preciso das matérias (Aristóteles, 17 anos, 20/01/2011)

No fragmento, "quando fala de escola, tem que falar dos professores", ocorre a categoria de *inclusão* por *ativação* e *passivação.* A *passivação* acontece na frase quando o ator social é representado como aquele que se submete à atividade ou é afetado por ela. Nesse caso, "quando fala de escola" a *passivação* se realiza por meio da *participação*, pois o ator social "escola" é o centro da fala de Aristóteles. Outros atores

sociais explicitamente representados de modo ativo na frase do jovem são os professores: "tem que falar dos professores", pois a concepção de 'escola' para Aristóteles se restringe à valorização dos professores no processo educativo.

Aristóteles, ao ressaltar que "na Escola Estadual Meninos do Futuro tem vários profissionais capazes de passar para mim algo muito importante que um homem tem que ter", traduz que os atores sociais são representados por nomeação e categorização. O que diferencia a *nomeação* da *categorização* é o fato de a primeira representar os participantes pela sua identidade individual, única, e a segunda representar os participantes pelas funções e identidades que eles compartilham com outros participantes. A *nomeação*, segundo van Leeuwen (1997), é geralmente reconhecida pelos substantivos próprios, usados de maneira formal ou informal. No início da frase: "Na Escola Estadual Meninos do Futuro", o ator social é representado por *nomeação*. Neste caso, de acordo com van Leeuwen (1997), ocorre a nomeação tipicamente de maneira semiformal (nome próprio e apelido). Dando continuidade à análise, na frase "tem vários profissionais capazes de passar para mim algo muito importante que um homem tem que ter", verifica-se primeiramente a ocorrência da *categorização* por *funcionalização*, "profissionais" devido ao uso de um substantivo que denota profissão. A *funcionalização* acontece quando os atores sociais são identificados em termos pelas atividades que realizam, ou seja, da função que desempenham ou do cargo que exercem em determinada atividade.

A designação "capazes" representa os profissionais da escola (professores, coordenadores, gestores etc.), eles estão na posição temática, funcionando como ponto de partida para a mensagem, orientando argumentativamente a leitura. Ao representá-la de forma classificatória, sua identidade passa a ser definida e determinada. Já a palavra "homem" representa uma classe social beneficiária com os ensinamentos mediados pelos profissionais da escola.

Aristóteles demonstra mais uma vez em suas palavras que os ensinamentos acontecem simultaneamente com a compreensão e a valorização dos profissionais envolvidos no processo educativo, no espaço de privação de liberdade. Nesse sentido, nos remete a entender que no âmago da educação escolar está o entrelaçamento entre o professor, a educação e a vida.

Na entrevista, Aristóteles, que agora é egresso do sistema socioeducativo, fala sobre a escola. Ele traz as seguintes considerações:

> A Escola Meninos do Futuro é melhor que a escola de fora, os professores me tratavam com respeito e educação, tipo ouvia a minha opinião, e as aulas eram diferentes, tinha sempre um projeto, atividade diferente para apresentar, pra falar a verdade os professores de lá me deram muita ajuda quando eu estava trancado (Aristóteles, entrevista em: 07 jan. 2013).

Ao enunciar "a Escola Meninos do Futuro é melhor que a escola de fora", observa-se que este excerto passa uma carga ideológica implícita: o aluno aponta a importância da escola para os privados de liberdade, guardando especificidades que a diferenciam de outras escolas quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para a vida em sociedade. Remete-nos a entender que a escola fora do espaço privativo de liberdade já não consegue responder à demanda das urgências que se faz necessária no momento presente, especialmente para os egressos do sistema socioeducativo. Neste sentido, é possível afirmar que o discurso é uma prática social que veicula ideologias, constitui e é constituída pelos sujeitos.

Ao declarar "a Escola Meninos do Futuro", verifica-se, assim, que a representação do ator social ocorre por *nomeação*, é representada, principalmente, em termos de sua identidade única, de forma semi-informal (nome próprio). Na sequência a frase é completada pelo seguinte argumento: "é melhor que a escola de fora"; ao dizer "é melhor", o aluno inclui por ativação a escola no sistema socioeducativo, deixa explícito, portanto, o caráter participativo que a escola desenvolve no seu processo educativo, respeitando a forma de agir e pensar do socioeducando, buscando atingir suas expectativas de vida em sociedade. O paradoxo que se observa está relacionado ao uso do "que", usado para comparar as duas escolas, a de dentro do contexto socioeducativo, analisada anteriormente, e a de fora. Portanto, ocorre a *exclusão* por *encobrimento* dos atores sociais (professores, gestores e técnicos) da escola fora do contexto socioeducativo, "a escola de fora".

Em consonância com van Leeuwen (1997), a *exclusão* por *encobrimento* ou colocação em segundo plano não é total, podendo ser parcialmente representada, pois os atores sociais excluídos podem não ser mencionados em relação a uma determinada atividade, mas são mencionados em outras partes do texto, podendo ser recuperados, dando a possibilidade de o leitor inferir que eles estão sendo incluídos em algum ponto do texto. Ou seja, os atores sociais estão pouco visíveis, porém seu papel é secundário.

Pode-se dizer, assim, que a *exclusão* por *encobrimento* do ator social (escola) enfatiza a ideia de esvaziamento da função educativa, tornando-se ineficaz, já que os educandos têm atendidas as suas necessidades imediatas.

Considerações finais

Ao analisar as categorias propostas por van Leeuwen (inclusão e exclusão), observamos que a necessidade de inclusão dos atores sociais (escola, professores e alunos) é bastante acentuada. A exclusão chega a suprimir o papel dos atores sociais, agentes orientadores, gerentes, diretores, técnicos e gestores do sistema socioeducativo.

Na verdade, os resultados da análise nos indicaram alguns caminhos para pensarmos em melhorias e investimentos na educação no Pomeri, que devem ser fundamentadas em ações educativas, emancipadoras e humanizadoras, como condição para o desenvolvimento integral deste cidadão em condições de ser, pensar, conviver e produzir de maneira crítica, responsável e participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARROS, S. M. de. Análise crítica do discurso e realismo crítico: reflexões teórico-metodológicas. **Linguagem**, São Paulo, v. 16, p. 1-12, 2011.

BHASKAR, R. Critical realism. Essential readings. *In*: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Eds.). **Centre For Critical Realism**. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. BRASIL. Constituição Federal, 1988.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. London and New York: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

PAPA, S. M. de B. Realismo crítico e análise crítica do discurso: reflexões interdisciplinares para a formação do educador de línguas em processo de emancipação e transformação social. **Polifonia** (UFMT), v. 17, p. 141-154, 2009.

PAPA, S. M. de B. **Prática Pedagógica Emancipatória**: o professor reflexivo em processo de mudança. Um exercício em análise crítica do discurso. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**. New tools for Critical Discourse Analysis. Nova York: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. *In*: PEDRO, E. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

Projeto LUCIA: clube de leitura e ciências como uma intervenção não-formal em espaços formais

Rafael Kobata KIMURA
João Eduardo RAMOS
Luís Paulo PIASSI

Introdução

Este trabalho apresenta o projeto LUCIA (Leituras Universais e Ciência Investigativa para Adolescentes), que integra em sua formulação, a criação de um clube de leitura em uma escola municipal para alunos dos 8ª e 9ª ano do Ensino Fundamental. Pretende-se aqui, discutir os seus alicerces teóricos, a sua implementação com os seus méritos, dificuldades e primeiras impressões observadas em seus primeiros meses de aplicação.

Com o objetivo não só de levar a literatura aos adolescentes, o LUCIA distingue-se, primeiro, por sua diversidade e interdisciplinaridade, ao propor discutir temas científicos com o uso de obras literárias. Segundo, por sua amplitude de público, ao incluir, além dos citados estudantes, alunos de graduação (exercendo o papel de monitores), professores da rede pública e pesquisadores.

Caracterizado como uma "Intervenção Não-Formal em Espaços Formais", o projeto ampara as suas ações nos preceitos do Programa Mais Educação (MEC, 2015) e pela Aprendizagem por Projetos, enquanto a filosofia de trabalho baseia-se na "Alegria na Escola" do filósofo francês Georges Snyders (1988).

Educação integral e o clube de leitura

O clube de leitura foi criado pelos idealizadores do projeto em conjunto com uma escola municipal de São Paulo, a EMEF Arquiteto Luís Saia. Os encontros ocorrem toda sexta-feira no contraturno das aulas, ou seja, fora do horário escolar, das 12:00 às 13:30. A criação de um clube de leitura, bem como de outros projetos, é incentivada pelo programa Mais Educação (MEC, 2015), adotado tanto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE, 2015) como pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME, 2015). A organização de clubes de leitura é atividade

prevista no macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”. De acordo com o MEC, a organização de um clube de leitura serve para:

> [...] a prática de leitura em comum, partilhada, inclusive em voz alta e para várias pessoas ao mesmo tempo, compartilhando sentimentos, conhecimentos, interpretações e histórias de leitura (MEC, 2015, p. 12).

O fato dos encontros do clube ocorrerem no contraturno das aulas induz à ampliação da jornada escolar. Tal ação está prevista no Mais Educação dentro do conceito de Educação Integral, que, de acordo com o Ministério da Educação

> [...] promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2015, p. 4).

As escolas, ao estenderem o tempo do aluno no ambiente escolar, passam não somente a focar no conhecimento, mas também no bem-estar do aluno, nos processos de socialização e desenvolvimento artístico, físico e crítico (SEE-SP, 2015). Outro fator essencial que não pode ser excluído é o prazer que o aluno deve sentir em estar na escola, para que a sua permanência seja mantida por todo o ano letivo. A pesquisadora Lúcia Maurício (2004) conduziu um estudo que analisou as representações sociais que professores, funcionários, alunos e os pais dos alunos possuíam da escola de tempo integral que frequentavam nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Dentre as conclusões obtidas, a pesquisadora aponta que o “gostar” e o “preferir” vem antes do “precisar” do ponto de vista dos estudantes e dos pais destes, ressaltando o valor da satisfação do aluno para que, tanto os pais como as crianças, se sintam motivados na permanência do estudante em uma escola de período integral.

A extensão do período escolar também visa um maior engajamento da sociedade nas ações pedagógicas, assumindo, portanto, que a escola não deve estar em uma redoma protegida de tudo e de todos, e que ela deve “fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros” (MEC, 2015). Nesse sentido, a universidade é convidada a também deixar os seus muros para adentrar e participar da realidade escolar, e é o que o LUCIA tem feito, ao incluir professores universitários,

pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e alunos de graduação em sua proposta de trabalho.

Aprendizagem por projetos e a união entre ciência e a literatura.

A Aprendizagem por Projetos muitas vezes referenciada como Aprendizagem Baseada em Projetos (derivada do termo *Project Based Learning*) é uma metodologia idealizada nos anos de 1930 por John DEWEY (1968). O método baseia-se no aluno como um agente capaz de questionar e que adquire conhecimento gradativamente na busca por soluções de problemas reais em projetos referentes a uma área de estudo de interesse. A partir do qual, busca-se o desenvolvimento dos aspectos físico, emocional e intelectual.

A proposta de Dewey foi se desenvolvendo e, hoje, aparece reescrita por outros autores, que buscam ampliar a metodologia de projetos em uma abordagem mais global. Como trabalho da francesa Josette Jolibert e do espanhol Fernando Hernández, por exemplo, que elaboraram o que se denomina Pedagogia de Projetos. Nessa vertente, a Aprendizagem por Projetos torna-se um convite a repensar a escola na sua organização curricular e toda a prática pedagógica (HERNANDEZ; VENTURA, 2000; HERNÁNDEZ, 1998; JOLIBERT, 1994). Conforme afirma Cyntia Girotto (2005, p. 88), neste conceito expandido, a inserção de projetos pode corroborar e superar o processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar, descontextualizado, unilateral e direcionador que se constata na maioria das escolas. Assim, trabalhar com projetos não se trata somente de uma técnica, e sim, de algo mais global, uma verdadeira estratégia para romper com as estruturas curriculares compartimentadas em disciplinas e capaz de dar um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores.

Na literatura, a Aprendizagem por Projetos é comumente associada ao termo "ensino por projetos". Há de se ter atenção nesse caso, pois o último termo aparece ora como sinônimo, ora como algo distinto. Quando colocado como sinônimo, o "ensino por projetos" também denota a criação de uma investigação arquitetada para abordar um determinado problema, com a voz ativa dos estudantes em todo o processo; nesse caso, os dois termos em questão se relacionam à Pedagogia de Projetos (e.g. BARCELOS, 2010; FARIA *et al.* 2012). Quando os dois termos se referem a métodos distintos, conforme aponta Fagundes *et al.* (2008), a palavra "ensino" denota uma relação mais verticalizada, centrada no professor, que detém a autoria do tema e é o agente das ações.

É também mais formal, regrado por um sistema que se faz presente pelas exigências curriculares e pela hierarquia. Por outro lado, o termo que envolve "aprendizagem" está mais focada na realidade do aluno, que assume o papel de agente ao participar ativamente na elaboração do seu próprio projeto e tem como motivações a curiosidade, o desejo e a vontade de aprender.

O LUCIA, ao associar literatura com ciências, buscou vincular-se à abordagem da Aprendizagem por Projetos que em seus propósitos visa mostrar que o conhecimento faz parte de um todo e deve ser usado como tal, rompendo assim com a ideia de saber fragmentado. De acordo com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo:

> Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço experimental e crítico, no qual é possível unir a Matemática à Educação Física, a Arte à História, a Língua Portuguesa à formação e participação numa identidade cultural (SME-SP, 2015, p. 19).

Como o clube de leitura trabalha necessariamente com o ato de ler, à primeira vista, pode passar a impressão de que a participação dos alunos é sempre passiva, de simplesmente receber as informações. Tal impressão constitui um equívoco, primeiro porque a leitura requer uma constante atividade por parte do bom leitor, conforme aponta Isabel SOLÉ (1998) que, inclusive, utiliza o termo leitor ativo, para designar aquele leitor que constantemente interioriza as palavras para construir um significado para aquilo que lê. Além do mais, o LUCIA teve como preocupação incitar a atividade dos alunos por meio de jogos, discussões e outras atividades que exigiam uma postura ativa por parte dos estudantes, em conformidade com a Aprendizagem por Projetos.

Fantasia, Humor e Ficção Científica: A Alegria na Escola

A ideia do clube é que a leitura seja uma atividade prazerosa, mostrando a literatura como um entretenimento, sempre buscando descontruir a ideia gerada por leituras obrigatórias, normalmente vista como sendo fastidiosas (OLIVEIRA, 2013). Mas como introduzir um material que seja capaz de divertir, mas sem cair na armadilha do superficial? Para associar o prazer com o lúdico, o LUCIA amparou a sua filosofia de trabalho em Georges Snyders que introduz inicialmente a ideia de cultura primeira, como aquela que nasce da experiência direta da vida, sem esforço e sem planos, por curiosidade e desejos (SNYDERS, 1998, p. 23).

Saber valorizar a cultura primeira do aluno seria uma forma de valorizar a sua própria identidade, a partir do qual, o lançaria a patamares mais elevados. Assim, a cultura primeira, teria um papel motivacional, de contextualizar o conhecimento à realidade do aluno e fazer surgir a vontade de saber, pois " 'não se pode fazer com que um cavalo beba sem que tenha sede'; cada um desperta ou não o desejo em si mesmo." (SNYDERS, 1988, p. 241).

Embora o filósofo francês valorize a cultura primeira, ele diz que não devemos nos contentar em nos restringir unicamente a ela. Por isso, ele fala que é preciso ter uma ruptura-continuidade. A continuidade como uma forma de preservar aquilo que as crianças já trazem consigo como parte de suas identidades, e suscitar a motivação a partir do que é familiar; ruptura porque em algum momento o estudante deverá buscar níveis mais complexos de conhecimento que lhe forneça um prazer menos imediato, mas mais profundo e duradouro. Essa segunda cultura, que surgiria da primeira, é chamada por Snyders de cultura elaborada:

> Existe uma cultura elaborada que conduz aos valores e as alegrias em direção aos quais tendem a cultura primeira, a cultura de massa – e com tanto mais força e amplidão; afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras; o que pode comunicar à ação um impulso mais garantido. É sobre seu próprio terreno que vejo a cultura elaborada rivalizar com a cultura primeira e superá-la. [...] Há uma cultura elaborada onde se penetra tanto mais profundamente quanto se sente melhor a riqueza da existência e do mundo – e, a partir dela, aspira-se a uma riqueza ainda mais iluminadora (SNYDERS, 1988, p. 46).

Aproveitar essa cultura primeira, muito representada dentro da cultura de massa, para então elevá-la a um patamar mais elevado, esse é um dos desafios do LUCIA. Com esse objetivo, em vez de levar cânones de literatura ao clube do livro, foram levados livros de apelo mais popular, como "O Ladrão de Raios" da Série Percy Jackson (Rick Riordan), "O Guia do Mochileiro das Galáxias" (Douglas Adams) e "Duna" (Frank Herbert), entre outras. A partir dessas obras, cujo forte teor científico facilita a discussão de temas relacionadas à ciência, buscou-se promover a ruptura da qual fala Snyders, com a ideia de mostrar aos jovens leitores que um livro é mais que um conjunto de palavras, é mais do que uma história, contém imaginação, criatividade e erudição que podem elevar o conhecimento de vida.

A intervenção não-formal em espaços formais.

Gohn (2006) estabelece algumas características dos principais tipos de intervenção educacional, formal, não-formal e informal, de acordo com o "onde", o "que se educa" e "quem educa". Desse ponto de vista, a autora coloca que o ensino formal tem os professores como educadores, que utilizam o espaço escolar para apresentar conteúdos formalizados e sistematizados. Na educação não-formal, os educadores são aqueles com quem se interage, a partir de uma interação intencional e com uma finalidade definida, voltada para as necessidades e interesses do grupo, e em espaços que sejam significativos à trajetória de vida do aluno. Por fim, o ensino informal engloba o aprendizado não esperado, oriundo de momentos e relacionamentos espontâneos, com familiares, amigos e mídias, nos diversos locais de passagem e vivência do indivíduo.

Mesmo que exista diferenças entre definições (e. g. GADOTTI, 2005), é possível afirmar que o projeto LUCIA não se enquadra totalmente nem na concepção de formal e nem na de não-formal, apresentando característica dos dois tipos de ensino. Pode-se caracterizar as atividades do LUCIA como não-formais por envolverem práticas educativas sem a obrigatoriedade legislativa, pela liberdade de escolher métodos e conteúdos de aprendizagem, e pela adesão por parte dos estudantes ser voluntária, característica comum da não-formalidade. Por outro lado, o campo de aplicação das atividades é na escola, território do ensino formal, e tem o envolvimento direto dos professores e dos alunos da escola. Assim, o LUCIA foi definido como "intervenção não-formal em espaços formais", com ênfase na palavra "intervenção" que propõe o aproveitamento do caráter híbrido de não-formalidade e formalidade do projeto para atingir um público-alvo abrangente, com metas a serem atingidas de curto a longo prazo, amparando estudos e aplicações que se valem da flexibilidade e do potencial didático do entretenimento e da diversão, comuns em abordagens não-formais, para propor melhorias e discussões no normalmente rígido ambiente formal. A palavra "intervenção" também explicita o caráter prático do trabalho, ao permitir levar à realidade pesquisas teóricas na área da educação.

Descrição do trabalho desenvolvido

O clube de leitura.

O clube de leitura faz parte de uma iniciativa mais ampla que envolve mais três intervenções: uma que discute astronomia e astronáutica em atividades relacionadas à robótica; outra que usa a música, em especial o rock, para apresentar conceitos científicos e uma última que discute representações de gêneros na mídia. Cada grupo conta com a participação, prevista, de 25 alunos, que se alternam em períodos bimestrais, entre as diferentes intervenções.

No clube, a leitura dos livros foi abordada em duas instâncias: uma nos próprios encontros, onde fragmentos foram lidos usando diversas estratégias associadas a atividades complementares (rodas de discussão, jogos, brincadeiras, redações e desenhos); e outra através do sistema de empréstimo de livros. A escola responsabilizou-se por comprar os livros e estes foram oferecidos aos estudantes que poderiam escolhê-los e levá-los para casa para realização da leitura ao longo do bimestre.

Avaliação do Clube de Leitura: Méritos, Dificuldades e Perspectivas.

Neste artigo, o foco é o clube de leitura e a sua estruturação prática e teórica em um panorama geral. Desse ponto de vista, a discussão a seguir gira em torno da relação do clube de leitura com o programa Mais Educação, com a Aprendizagem por Projetos, e como uma "Intervenção Não-Formal em Espaços Formais".

As atividades ocorreram no contraturno. Esse horário adicional de tempo na escola é previsto no programa Mais Educação e é um ponto importante na caracterização do projeto como uma "intervenção não-formal em espaços formais". Um dos problemas enfrentados foi o número alto de faltas ao longo das aplicações. Com base em questionários de avaliação, foi possível inferir que o grande número de faltas não ocorreu por falta de motivação. Os motivos giraram principalmente em torno de paralisações de estado de greve e eventos que mobilizavam a escola, como festa junina e reunião de pais. Tais fatores levam à percepção de que as atividades do clube de leitura, por ocorrerem no ambiente escolar, são fortemente associadas à escola a ponto de se tornarem dependentes dos acontecimentos escolares. Fato que precisa ser constatado para que se tenha consciência de que o clube é visto positivamente como

algo divertido, diferente e instrutivo, porém, também dispensável frente às atividades escolares, ocupando um posto de prioridade mais baixa na concepção dos alunos.

Sendo a organização de um clube de leitura previsto no programa Mais Educação, verbas podem ser alocadas para compra de materiais. No caso do clube, foram solicitados apenas alguns livros que foram emprestados para os estudantes no meio do primeiro bimestre e ao longo do segundo. Este representou um ponto importante para o bom andamento do clube, aumentando consideravelmente o interesse dos alunos pela leitura dos livros. Os livros, agora pertencentes à escola, foram os únicos custos envolvidos na implementação do clube.

A Aprendizagem por Projetos como um método prático e a "Alegria na Escola" como filosofia de trabalho foram às linhas guias que nortearam o desenvolvimento das atividades que foram levadas às escolas. Com o intuito de discutir e divulgar as ciências a partir da literatura, as atividades eram interdisciplinares em sua essência em uma constante menção às diferentes ciências naturais (biologia, astronomia, física, etc.) fazendo-se uso das artes e, indiretamente, do português. De modo geral, pudemos perceber, a partir da realização das atividades, que muitos alunos relataram (em discussões e questionários) e demonstraram (em atividades de redação, desenho e questionário) que se sentem ainda confusos com uma abordagem interdisciplinar, não conseguindo levar à consciência que muita ciência era discutida nos livros trabalhados. Essa não consciência poder ser atribuída ao estranhamento a uma abordagem distinta dos métodos tradicionais da escola que, ao compartimentar o conhecimento, definem com certo exagero bordas que não permitem a percepção do conhecimento como um todo, como algo uno. Segundo, ainda que a assimilação seja primeiramente inconsciente, houve envolvimento por boa parte dos alunos, que participaram ativamente das atividades propostas.

Levada a rigor, no entanto, o Aprendizagem por Projetos não foi integralmente inserido nas atividades do clube, pois o método preconiza a autonomia por parte dos estudantes no desenvolvimento, no planejamento para resolver um problema claramente definido. Tal procedimento estava inicialmente inserido como uma prática a ser realizada ao longo do bimestre que deveria ser apresentado como um trabalho de conclusão. No entanto, a ideia foi inicialmente descartada, por parecer uma obrigatoriedade que não se encaixava nas premissas iniciais tanto do "Alegria na Escola" e do Aprendizagem por Projetos que requerem uma motivação interior por parte dos estudantes.

Por fim, a proposta do clube como uma "Intervenção Não-formal em Espaços Formais" tem se mostrado uma forma eficiente e flexível de integrar ensino, pesquisa e extensão. No ensino, os alunos de graduação trabalharam como monitores e tiveram boas oportunidades de vivenciar a realidade escolar. No campo da pesquisa, muito trabalho tem sido produzido, uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado devem ser extraídos das vivências do clube e uma grande quantidade de ideias e informações tem sido geradas para pesquisas que estão para ser concluídas e para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências "Vida em Sociedade" se concretiza. **Ciência e Educação**, v. 16, p. 215-233, 2010.

DEWEY, J. O sentido do projecto. *In*: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos. **Trabalho de projecto**. Leitura comentada. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram! Coleção Informática para a mudança na Educação. Organização USP, 2008.

FARIA, T. M.; BRITO, B. A.; PAULA, S. M. *et al.* O papel do ensino por projetos na construção de conhecimento científico: Trabalhando conceitos de educação ambiental utilizando formigas como objeto de estudo. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 9-23, 2012.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In*: **Droit à l'éducation**: solution à tous les problems ou problem sans solution? Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Sion (Suisse), 2005.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar, 2006.

GRANT, M. M. Getting a grip on project-based leanirg theory, cases and Recommendations. **Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal**, v. 5, n. 1, 2002.

HERNÀNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15842&Itemid=. Acesso em: 05 abr. 2015.

OLIVEIRA, G. R. de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SEE-SP. **Programa Mais Educação**. Disponível em: http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf/. Acesso em: 05 abr. 2015.

SME-SP. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Disponível em: http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/. Acesso em: 05 abr. 2015.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole Ltda, 1988.

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

A apropriação de Paulo Freire nas pesquisas em educação ambiental

Talita MAZZINI LOPES
Maria Cristina de SENZI ZANCUL

Introdução

Problemas como poluição, racionamento de água, enchentes, deslizamento de terras, ineficiência do transporte público, desemprego, corrupção, violência, são alguns dos fatos bastante recorrentes em pleno século XXI. A degradação ambiental e a crise social vivenciada nos dias de hoje, frutos do capitalismo, se apresentam, portanto, como temas urgentes que precisam ser amplamente debatidos pela sociedade.

Considerando que a escola é o local ideal para se promover este debate e que a educação se configura como um elemento imprescindível para o enfrentamento da crise socioambiental vivenciada, a Educação Ambiental (EA) foi reconhecida como uma prática capaz de deter, ou ao menos, minimizar este processo de degradação. Por meio de conhecimentos e através da construção de novos valores e atitudes, condizentes com os limites da natureza, este tipo de educação busca a conscientização dos indivíduos acerca de sua realidade, para que nela possam intervir.

A institucionalização da EA no ambiente escolar brasileiro tem sido um processo bastante acelerado, o que segundo Guimarães (2010, p. 219) "reflete a demanda da sociedade e, reciprocamente, pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam de EA". Assim, a EA já se apresenta como uma realidade para os professores, que "se sentem compelidos a se debruçar sobre essa nova dimensão educativa".

Apesar disso, o que se vê nas escolas são práticas ambientais que privilegiam "a abordagem das Ciências Naturais e quando se ocupa dos aspectos sociais da questão" voltam-se "para a formação de atitudes preservadoras, que visam a um código de conduta e se despreocupam com a formação da consciência ambiental, suporte indispensável à incorporação de condutas, em oposição a adesões momentâneas ou a modismos" (PENTEADO, 2010, p. 22-23).

Essas práticas revelam-se, portanto, reducionistas, pontuais, centradas na promoção de ações e na transmissão e reprodução de conhecimentos "ambientalmente corretos", o que de acordo com Lima (2011, p. 135), "não favorece a tomada de

iniciativas em defesa da qualidade de vida, da responsabilização dos verdadeiros agentes da degradação e da luta por direitos ambientais entendidos como direitos de cidadania".

Assim, embora os professores estejam preocupados com a degradação ambiental e empenhados para enfrentar essa questão, suas práticas são, na maioria das vezes, "pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla" (GUIMARÃES, 2010, p. 120).

Em nosso entendimento, para que a EA alcance não apenas a mudança comportamental dos indivíduos, mas, principalmente, a transformação social, é imprescindível que suas práticas estejam embasadas numa perspectiva crítica. Esse tipo de ação, segundo Lima (2011), precisa englobar as seguintes características: compreensão da questão ambiental a partir de sua complexidade e totalidade, superando a fragmentação do conhecimento; Adoção de uma perspectiva crítica e política no enfrentamento da problemática socioambiental; Convicção de que a sustentabilidade e a emancipação socioambiental só serão construídas por meio da democracia, que requer liberdade, participação social e defesa da cidadania; Estímulo ao diálogo e à complementaridade entre as ciências (sociais e naturais) e as múltiplas dimensões da realidade; Busca por valores e práticas condizentes com os interesses coletivos e com o bem estar-público, em detrimento dos interesses individuais.

A EA, dentro de uma perspectiva crítica, define-se, portanto, como um ato político, compromissado com a libertação da ideologia capitalista hegemônica e com a transformação da atual ordem social, renovando as relações entre os indivíduos e a relação entre a sociedade e a natureza (LIMA, 2011).

A busca pela superação da ideologia dominante e por uma renovação nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a sociedade também é alvo da pedagogia Freireana, conforme pode ser observado pelo excerto a seguir:

> A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2011, p. 98).

Por considerar que o homem não apenas está “no” mundo, mas está “com” o mundo, criando, recriando, decidindo, fazendo história e produzindo cultura, Paulo Freire afirma que “sua ingerência [...] não lhe permite ser um simples espectador”, ajustado, adaptado, acomodado, “a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la” (FREIRE, 1996, p. 49).

A partir desta premissa, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire discorre sobre as relações opressoras existentes em nossa estrutura social e indica mecanismos de superação desta condição. Para o autor, é por meio da transição entre a “consciência ingênua” para a “consciência crítica” que os indivíduos se tornam esclarecidos e, portanto, livres e capazes de transformar sua condição de oprimidos. Essa conscientização é possibilitada pela problematização, pelo diálogo e pela autonomia, os três pilares da concepção educacional libertadora de Paulo Freire (FREIRE, 2011).

A educação problematizadora, ao contrário da educação “bancária”, nega a transferência de conhecimentos e valores aos educandos e assume um caráter autenticamente reflexivo, estimulando o poder criativo dos educandos que, através do diálogo e da comunicação, devem desvelar e compreender sua realidade (FREIRE, 2011).

É importante lembrar, como bem coloca Freire (2011, p. 111), que a pronúncia do mundo através do diálogo não é possível se não houver um amor profundo ao mundo e aos homens. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. O diálogo se faz, portanto, em uma relação horizontal, fundada no amor, na humildade e na fé nos homens.

“Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2011, p. 114).

Assim, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 93).

É possível perceber que tanto a EA crítica, quanto a pedagogia freireana, buscam transformações nas práticas sociais atualmente estabelecidas, o que implica indivíduos livres, autônomos, conscientes da ampla realidade que os cerca e tomados por um sentimento intenso de pertencimento ao mundo e por um reconhecimento dos valores éticos que permeiam nossas relações com os outros humanos e com toda a natureza.

Objetivo

Consideramos que a pedagogia freireana possui vários elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas críticas de EA, já que também visa à autonomia do indivíduo que, consciente da realidade que o cerca, pode transformá-la por meio da práxis. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo verificar se as concepções educacionais de Paulo Freire vêm sendo utilizadas como referencial nas teses e dissertações sobre EA.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos propostos, foi realizado um levantamento bibliográfico das teses e dissertações em EA que se apropriam do referencial freireano, a partir de uma busca no portal Capes. Esta busca compreendeu apenas os anos de 2011 e 2012, já que o banco de teses e dissertações do portal não está disponibilizando dados para os demais anos. Apesar de o levantamento realizado ter se limitado a um período de apenas dois anos, acreditamos que por meio dos resultados é possível se ter uma ideia do uso do referencial freireano em trabalhos de EA.

Inicialmente, para que pudéssemos verificar a quantidade de teses e dissertações em EA defendidas no período estipulado, foi realizada uma busca avançada a partir da palavra-chave "Educação Ambiental", que foi verificada no campo "resumo". Diante dos resultados encontrados e, com o intuito de selecionar apenas as pesquisas em EA que se apropriam do referencial freireano, foi realizada, posteriormente, uma nova busca a partir da palavra-chave "Freire", que também foi verificada nos resumos.

A partir da leitura de todos os resumos das teses e dissertações encontradas nesse segundo momento, os dados foram organizados quanto: a quantidade de teses e dissertações que fazem referência a Paulo Freire; O campo de pesquisa em que estes trabalhos estão inseridos; Os focos temáticos das pesquisas e a metodologia de pesquisa adotada. Depois de feitas tais categorizações, procedeu-se à busca *online* das pesquisas selecionadas, para que pudéssemos identificar no item "referências bibliográficas" as obras freireanas mais utilizadas como referencial teórico. Vale mencionar, que não tivemos aqui a intenção de verificar de que maneira essa apropriação teórica tem sido feita pelos pesquisadores.

Resultados e discussão

O levantamento realizado no portal Capes permitiu verificar que a palavra-chave "Educação Ambiental" foi encontrada no resumo de 578 teses e dissertações, produzidas nos anos de 2011 e 2012. Deste total, a palavra-chave "Freire" foi identificada em apenas 21 teses e dissertações, conforme pode ser constatado no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações encontradas com a palavra-chave "EA" e com as palavras-chave "Freire" e "EA", no período de 2011 e 2012.

Quantidade de pesquisas encontradas	ANO		**TOTAL**
	2011	2012	
Pesquisas em que a palavra-chave "EA" foi encontrada	290	288	578
Pesquisas em EA em que a palavra-chave "Freire" foi encontrada	10	11	21

Fonte: Autoria própria

A análise do quadro revela certo padrão entre os anos de 2011 e 2012, o que nos leva a crer que, a despeito da amostra restrita, os dados aqui apresentados não prejudicam a validade interna e externa deste estudo. É importante esclarecer que, das 11 teses e dissertações do ano de 2011 em que a palavra "Freire" foi constatada, uma não se apropriava de Freire como referencial teórico, tendo este nome aparecido em seu resumo única e exclusivamente porque dizia respeito ao nome da escola na qual a pesquisa havia sido realizada. Assim, de um total de 578 teses e dissertações em EA, apenas 20 (3,46%), fazem referência a Paulo Freire.

A inexpressividade de pesquisas que fazem a articulação entre EA e Paulo Freire também foi averiguada no estudo de Torres e Delizoicov (2009). Ao realizarem um levantamento dos artigos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), no período de 1997 a 2007, que articulavam os fundamentos freireanos aos da EA no ensino formal, os autores verificaram que de um total de 2.366 trabalhos apresentados nas seis edições do ENPEC, apenas 18 ou 0,7% articulavam a EA formal aos fundamentos de Paulo Freire, ou seja, menos de 1% dos trabalhos. Apesar disso, segundo os autores, ao longo das seis edições do evento "houve um acréscimo percentual de trabalhos que vêm articulando fundamentos de Freire à EA formal", o que parece evidenciar que "os fundamentos freireanos de educação estão

sendo, gradativamente, articulados à pesquisa em EA formal" (TORRES; DELIZOICOV, 2009, p. 5).

Com relação ao campo de pesquisa ou área do conhecimento em que estão inseridas as teses e dissertações em EA que fazem referência a Paulo Freire, constatamos que a grande maioria (65%) se encontra vinculada à área da "Educação" (Quadro 2). Isto pode ser imputado pelo fato de ser esta a área do conhecimento responsável pelas discussões das teorias educacionais e, portanto, a área que possibilitaria uma aproximação maior aos pensamentos Freireanos.

Quadro 2: Campo de pesquisa em que as teses e dissertações em EA que fazem referência a Paulo Freire estão inseridas.

Campo de Pesquisa das Teses e Dissertações	**Quantidade de pesquisas**
Educação	13
Ensino de Ciências e Matemática	3
Química	1
Sociologia	1
Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	1
Educação Ambiental	1

Fonte: Autoria própria.

Em menor quantidade, encontram-se também as áreas de "Ensino de Ciências e Matemática", com 15% das teses e dissertações em EA que fazem referência a Freire; e as áreas da "Química", "Sociologia", "Educação em Ciências Química da Vida e Saúde" e "Educação Ambiental", com 5% das pesquisas, cada.

Essa diversidade de campos de pesquisa, que compreende tanto a área das Ciências Humanas, quanto as áreas das Ciências Exatas e da Saúde, demonstra a amplitude e a abrangência desta área de investigação interdisciplinar, em virtude da complexidade inerente à questão ambiental, o que também pode ser verificado pela variedade de focos temáticos abordados nas teses e dissertações, disposta no quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro3: Focos temáticos das teses e dissertações em EA que se apropriam do referencial freireano.

Foco temático das pesquisas	Quantidade de pesquisas
Formação de professores	6
Projetos e práticas de EA	3
Saberes populares/Educação popular	3
Concepções de meio ambiente e EA	2
Políticas públicas e currículo	2
Tema gerador como metodologia de ensino	2
Educação em espaços não formais	1
Análise de livros didáticos	1

Fonte: Autoria própria.

Conforme podemos observar, das vinte teses e dissertações em EA que se apropriam do referencial freireano, seis abordam a formação inicial ou continuada de professores (30%); três analisam os projetos e práticas de EA desenvolvidos (15%); três verificam a contribuição dos saberes populares para determinadas comunidades (15%); duas averiguam as concepções de meio ambiente e EA de alunos e professores (10%); duas analisam o impacto de determinadas políticas públicas no currículo e na prática escolar (10%); duas discutem a potencialidade dos temas geradores como metodologias de ensino (10%); uma verifica a potencialidade da educação em espaços não formais (5%); uma analisa as propostas de EA nos livros didáticos e sua utilização nas práticas escolares (5%).

Assim, a maioria das teses e dissertações em EA que utilizam Paulo Freire são pesquisas empíricas (pesquisa de campo), desenvolvidas no contexto formal de ensino (15 ou 75% das 20 pesquisas encontradas).

No que diz respeito à metodologia das pesquisas, a leitura dos resumos mostrou que os procedimentos científicos utilizados foram: a pesquisa exploratória (duas ou 10% das teses e dissertações), o estudo de caso (duas ou 10%), a pesquisa bibliográfica (uma ou 5%), a pesquisa etnográfica (uma ou 5%), a pesquisa-intervenção (uma ou 5%), a pesquisa-ação (uma ou 5%) e a pesquisa ação-participante (uma ou 5%). Em onze das

20 teses e dissertações analisadas (55%), esta informação não estava disponível no resumo. Destas, duas afirmaram ter uma abordagem qualitativa e uma afirmou ter uma abordagem quali-quantitativa, sem explicitar, no entanto, a metodologia adotada dentro destas abordagens.

Por fim, a análise das referências bibliográficas das teses e dissertações selecionadas para o presente estudo permitiu identificar mais de 20 obras de Paulo Freire citadas nessas pesquisas, conforme está disposto no quadro abaixo (Quadro 4). Vale esclarecer, no entanto, que duas das vinte pesquisas selecionadas não foram analisadas com relação a esta categoria, já que não estavam disponíveis em suas bibliotecas depositárias *online*.

Quadro 4: Obras de Paulo Freire citadas nas teses e dissertações em EA que se apropriam das concepções freireanas de educação.

Obras de Paulo Freire referenciadas	**Quantidade de Teses e Dissertações que citam a obra**
Pedagogia da autonomia	17
Pedagogia do oprimido	17
Educação como prática da liberdade	9
Pedagogia da esperança	9
Educação e mudança	5
A importância do ato de ler	4
Cartas a Cristina	4
Conscientização	4
Pegadogia da Indignação	4
Pedagogia dos sonhos possíveis	4
Professora sim, tia não	4
A educação na cidade	3
À sombra desta mangueira	3
Extensão ou comunicação	3
Medo e ousadia	3
Ação cultural para a liberdade	2
Essa escola chamada vida	2
Política e Educação	2
Alfabetização de adultos e bibliotecas populares	1
Aprendendo com a própria história I	1
Aprendendo com a própria história II	1
Carta de Paulo Freire aos professores	1
Cartas à Guiné-Bissau	1

O caminho se faz caminhando	1
Por uma pedagogia da pergunta	1

Fonte: Autoria própria.

A análise do quadro mostra que as obras do autor mais citadas nas pesquisas em EA são, respectivamente: Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido, referenciadas em 17 das 18 teses e dissertações em EA; Educação como prática da liberdade e Pedagogia da esperança, referenciadas em 9 das 18 teses e dissertações em EA.

Teixeira *et al.* (2007) encontraram resultados semelhantes. Ao identificarem os principais referenciais teóricos das pesquisas em EA apresentadas no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e no ENPEC de 2001, 2003 e 2005, os autores constataram que as obras freireanas mais citadas nas pesquisas em EA foram: Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido, Extensão ou comunicação? e Pedagogia da autonomia.

Em um trabalho mais recente, os dados encontrados também se assemelham. A partir de um levantamento de artigos em EA publicados no período de 2010 a 2014, em periódicos *online* da área de Ensino de Ciências e Educação Ambiental, Zancul *et al.* (2015) verificaram que as obras de Paulo Freire mais recorrentes nos artigos pesquisados foram: Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia e Educação como prática da liberdade.

Assim, podemos concluir que as obras "Pedagogia do oprimido", "Pedagogia da autonomia" e "Educação como prática da liberdade" continuam sendo os grandes referenciais das pesquisas em EA que se apropriam das concepções de Paulo Freire.

Considerações finais

O levantamento bibliográfico realizado no portal Capes, nos anos de 2011 e 2012, permitiu verificar que das 578 teses e dissertações em EA encontradas, apenas 20 ou 3,46% faz referência a Paulo Freire. Destas, a grande maioria encontra-se vinculada à área da "Educação" (65%) e trata-se de pesquisa empírica, desenvolvida no contexto formal de ensino (75%). As obras freireanas mais citadas por estas pesquisas foram: Pedagogia da autonomia, Pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade e Pedagogia da esperança.

Como podemos observar, a pedagogia freireana ainda é muito pouco utilizada pelas pesquisas em EA, embora possua vários elementos que possam contribuir para a realização de uma EA crítica e transformadora. Sem a pretensão de esgotar o assunto, esperamos que os dados aqui apresentados possam contribuir para análises futuras, já que representam uma primeira aproximação para um estudo mais aprofundado acerca da utilização de Paulo Freire como referencial teórico nas pesquisas em EA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LIMA, G. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115-148.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. 7. ed. v. 13. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época)

TEIREIRA, L. A. *et al.* Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2007.

TORRES, J. R.; DELIZOICOV, D. Fundamentos da concepção educacional de Paulo Freire na pesquisa em educação ambiental no contexto formal: 12 anos de ENPEC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

ZANCUL, M.C. de S. *et al.* A obra de Paulo freire na produção científica em educação ambiental (2010-2014). *In*: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 15., 2015, Guarapuava. **Anais** [...]. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2015.

O trabalho interdisciplinar integrado à formação de licenciandos na área de ciências da natureza

Rodrigo Magalhães ARENA
Leticia dos Santos MARCHESINI
Paula Sabrina Martins de SOUZA
Maria Terezinha Siqueira BOMBONATO
Silvia Regina Quijadas AROZULIANI

Introdução

Muitos pesquisadores (JAPIASSU, 1974; 1994; MINAYO, 1994; WEIGERT *et al.*, 2005; ROCHA FILHO *et al.*, 2006) afirmam que a interdisciplinaridade é uma condição fundamental de ensino e pesquisa em nossa sociedade. Entretanto, a prática interdisciplinar ainda está longe das perspectivas de ensino, pois sequer venceu o reduto da universidade, que continua refratária às mudanças de atitude em relação ao conhecimento. Para Japiassu, buscar a interdisciplinaridade é uma questão ainda distante, pois nem mesmo compreendemos seus princípios. Em suas palavras,

> Evidentemente, não se trata de tentarmos buscar uma superdisciplina ou uma espécie de super-ciência capaz de dar conta da complexidade dos problemas. Os "óculos" de uma disciplina são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade. Creio ser ilusória a atitude pretendendo que uma abordagem interdisciplinar construirá uma nova representação do problema que seria muito mais adequada no absoluto, vale dizer, independentemente de todo critério particular (JAPIASSU, 1994, s/p).

Ainda hoje, a epistemologia do conhecimento científico em vigor no ambiente universitário, calcada apenas no "critério do particular", inviabiliza uma formação diferenciada do futuro professor, possibilitando apenas uma visão limitada do conhecimento científico. Assim, o sujeito não percebe a necessidade de utilizar conhecimentos de diversas áreas para compreender e explicar fenômenos complexos, utilizando conhecimentos de forma interdisciplinar.

A palavra interdisciplinar, segundo o Dicionário Michaelis (sem data) é: comum a diversas disciplinas. Nesta perspectiva, para algo ser classificado como interdisciplinar, deveria integrar de forma adequada explicações em mais de uma disciplina, onde os métodos e os conceitos seriam utilizados de maneira interligada,

para explicar fenômenos cuja complexidade limita a compreensão por apenas uma área. Trabalhar com a ciência de forma interdisciplinar demanda negociações de significados e sentidos que na maioria das vezes é tarefa árdua. A fragmentação do conhecimento científico dificulta uma visão mais holística e globalizada do saber. Segundo Japiassú (1994)

> Por toda parte surge a exigência de, pelo menos, um diálogo ecumênico entre as várias disciplinas científicas. Porque ninguém mais parece entender ninguém. Mas esta exigência nada mais faz que revelar a situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto que o especialista se reduz àquele que, à causa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada (JAPIASSU, 1994, s/p).

Elaborar atividades de forma interdisciplinar partindo de diferentes pontos de vista é um grande desafio a ser enfrentado pelos professores ao planejar suas aulas. Normalmente, o professor não consegue visualizar ligações entre os conceitos disciplinares, aos quais está acostumado pelas especificidades da formação, às demais áreas do conhecimento. Sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como uma proposta para o ensino que avança para além da diferenciação hierárquica entre disciplinas, que, entretanto, é de difícil operacionalização. Para estas dificuldades contribuem a formação recebida, a falta de vivências de propostas interdisciplinares, as dificuldades pessoais dos sujeitos e principalmente, sua resistência natural à mudanças, entre outras. Segundo Weigert *et al.*,

> [...] as mudanças que envolvem grupos interdisciplinares de professores são mais lentas e despendem mais energia para se efetivarem. Ou seja, é mais difícil constituir um grupo de trabalho eficiente com professores que falam "línguas diferentes". A metodologia interdisciplinar prevê a integração de áreas diferentes, portanto, necessitam de um tempo maior de diálogo entre os membros do grupo, mais disponibilidade para aceitar a diferença e para conhecer as contribuições que cada disciplina pode dar na construção, ou na reconstrução, de um conhecimento contextualizado (WEIGERT; VILLANI; FREITAS, 2005. p. 145).

Investir em programas conjuntos, envolvendo profissionais da educação visando maior eficiência dos processos de ensino, pode viabilizar a aprendizagem dos alunos da educação básica, produzindo uma compreensão menos compartimentalizada dos diversos saberes. Entretanto, se torna mais difícil ao professor trabalhar de maneira colaborativa com os colegas de diferentes áreas se

durante sua formação acadêmica esta experiência não lhe foi proporcionada. Ações formativas que visem superar estas dificuldades devem ser objeto de trabalho nos cursos de formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Faculdade de Ciências, UNESP, Campus de Bauru, no âmbito das Licenciaturas ligadas à área de Ciências da Natureza e Matemática, vem atuando neste sentido. As Licenciaturas em Química e Ciências Biológicas têm se voltado para a formação inicial de professores, numa proposta interdisciplinar, em parceria com as licenciaturas em Física e Matemática.

Ao ingressar no programa, os licenciandos são integrados num processo de formação contínua para atuar de maneira interdisciplinar, na elaboração de diversas sequências didáticas, acompanhando o professor supervisor da escola parceira e colaborando com este em atividades diferenciadas. Sob esta perspectiva, o professor supervisor torna-se parceiro na formação dos licenciandos. As atividades formativas ocorrem em grupos por área de conhecimento, e interdisciplinares envolvendo licenciandos, professores supervisores e docentes de todas as áreas, ou seja, os alunos de todas as licenciaturas trabalham juntos no planejamento e aplicação de uma aula – denominada "super-aula"- onde são abordados temas geradores amplos (FREIRE, 1974), que deverão ser explicados pelas diferentes disciplinas.

Um exemplo simples seria aprender sobre os elementos químicos. Os alunos normalmente não conseguem perceber que o carbono estudado na Química é o mesmo que aparece nas aulas de Biologia, ou então não identificam uma equação matemática aplicada a uma demonstração realizada durante as aulas de Física. Quando se oferece uma aula interdisciplinar, permite-se ao aluno observar claramente que, em um estudo ou análise mais aprofundada, as áreas se entrelaçam e na maioria das vezes se completam.

É considerada "super-aula" o desenvolvimento de um tema gerador a partir de diferentes contribuições nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática, em atividades interligadas por eixos que levem à concordância e entrelaçamento dos saberes. Os bolsistas utilizam pesquisas, experimentos investigativos e os conhecimentos prévios dos alunos (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010), preparando uma série de atividades para abordar o conhecimento e mostrar, não necessariamente de forma explícita, que determinado assunto está intrinsecamente relacionado à Física, Matemática, Química e Biologia, promovendo a interdisciplinaridade de forma

natural. Neste trabalho apresentamos o relato da atividade de planejamento e aplicação de uma "super-aula", analisando os resultados de sua aplicação a quatro turmas de segunda série de Ensino Médio da escola parceira.

Material e métodos: descrição do planejamento e construção da "super-aula"

Respeitando o planejamento escolar, de forma a corroborar com as atividades a serem desenvolvidas, a cada semestre se desenvolve uma nova "super-aula". Todas elas são elaboradas coletivamente pelo grupo de dez licenciandos, formado por pelo menos dois de cada uma das áreas supracitadas. O tema da "super-aula" é decidido de forma democrática nas reuniões semanais do grupo, onde os bolsistas apresentam ideias para a escolha do tema da aula. O tema é escolhido por votação, levando-se em consideração uma discussão sobre o seu potencial interdisciplinar, ou seja, se as quatro áreas poderão trabalhar de forma a abordar conceitos específicos relacionados ao assunto principal, a fim de oferecer aos alunos da escola a oportunidade de construir conhecimentos e compreensões mais adequadas. O tema em questão deve fazer parte do currículo daquela série.

A priori, foi proposto centralizar as atividades na matemática, haja visto a recente atribuição da Medalha Fields ao brasileiro Artur Ávila, pesquisador do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), do Rio de Janeiro. Entretanto, com o passar das discussões, os bolsistas envolvidos transportaram seu olhar para o cotidiano e interesses dos próprios alunos que receberiam a atividade preparada. Discutiu-se de "água" a "corpo humano", passando por "contágio", "geometria" e outros. Após a escolha do assunto principal, cada área se reúne separadamente fazendo um "*brainstorm*", escolhendo subtemas a serem trabalhados, construindo um mapa de conceitos a serem abordados pela área.

Após a elaboração do mapa de conceitos por área, antes de continuar o planejamento da aula, os bolsistas se reuniram novamente nos grupos interdisciplinares, para propor um mapa conceitual geral (MOREIRA, 2006), incluindo todas as áreas. Neste momento, avaliam os conceitos a serem abordados, e realizam as adequações em termos de quantidade e qualidade desses conceitos, para atender à escolha temática realizada. Moreira afirma que:

> Mapas conceituais podem ser uma ferramenta importante para focalizar a atenção do planejador de currículo para o ensino de

> conceitos e para distinção entre conteúdo curricular e conteúdo instrumental. Ou seja, entre o conteúdo que se espera que seja aprendido e aquele que servirá de veículo para a aprendizagem (STEWART *et al.*, 1979). Um bom planejamento de currículo implica uma cuidadosa análise de quais são os conceitos centrais para o entendimento da disciplina, ou parte da disciplina, que está sendo considerada. Mapas conceituais podem ser extremamente úteis nessa tarefa (MOREIRA, 2006, p. 26).

Por fim, todos os grupos das quatro áreas juntos, planejam, constroem e lapidam coletivamente a forma e as estratégias a serem utilizadas nas atividades propostas. Assim, os licenciandos buscam organizar o assunto a ser apresentado aos alunos, em um tempo específico, ou seja, um período de aula, ocupando as cinco aulas para cada turma/dia de aula.

A escolha da série a ser atendida pela "super-aula" é determinada em conjunto com os professores supervisores, com os coordenadores das quatro áreas, e com os docentes colaboradores da Universidade, num processo de avaliação coletiva, que tem por base os conteúdos trabalhados anteriormente com as turmas, a fim de determinar o nível de aprofundamento a ser atingido, além de levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010), levantados em cada disciplina.

A apresentação da "super-aula" utiliza, além de *slides* em *power point,* da realização de atividades experimentais de diversos tipos, atividades interativas e atividades que privilegiam a ação dos alunos, além de exercícios dinâmicos em grupos, para a melhor aprendizagem de conceitos. Cada área propõe como serão realizadas essas atividades. A "super-aula" é apresentada antes na universidade com a participação de supervisores, colaboradores e coordenadores de área, para realização das adequações necessárias, além da observação do tempo, para que este seja utilizado da melhor forma possível.

A "super-aula" guerra e desenvolvimento científico.

Na "super-aula", que é aqui descrita, o tema escolhido foi "A Guerra e o desenvolvimento científico" e cada área elaborou o mapa de conceitos para sua disciplina. No caso da Química, os principais conceitos abordados foram o lançamento de projéteis e o impacto de sua utilização no ambiente. Coube à Biologia tratar do fenômeno da bioacumulação e da relação entre o nitrogênio e os vegetais.

A aplicação da “super-aula” foi realizada com o auxílio de *slides*, onde o tema foi abordado de acordo com o planejamento decidido pelos bolsistas. Buscou-se mostrar uma continuidade entre os conceitos, com os bolsistas das diferentes áreas trabalhando de forma natural e interdisciplinar. Durante a aula, os experimentos selecionados foram aplicados para promover a interação com os alunos, estimulando a construção de hipóteses explicativas para os resultados obtidos nos experimentos, relacionados diretamente ao tema principal. A “super-aula” “A guerra e o desenvolvimento científico”, utilizou as cinco aulas do período. O grupo de bolsistas apresentou o tema e a proposta de trabalho para a aula. Passou- se então a uma breve apresentação histórica dos conceitos abordados no tema. Durante o trabalho foram explorados pelos bolsistas diversos recursos tecnológicos, como por exemplo *slides* e recursos áudiovisuais, como vídeos, imagens ou *softwares* interativos.

Os exercícios e atividades propostas foram avaliados e discutidos durante a aula, e em alguns casos foi possível uma maior interação devido à variação das respostas nos diferentes grupos de alunos. Para cada atividade os bolsistas se organizaram para auxiliar-se mutuamente com as dúvidas e dificuldades sobre a prática ou sobre os conceitos.

A proposta investigativa (CAÑAL, 2007) parte do princípio de que é necessário um questionamento constante para a condução do processo de aprendizagem. Os bolsistas evitaram as “respostas prontas”, buscando conversar e questionar os alunos sobre cada atividade realizada, mantendo a atenção e o interesse destes para o tema.

As atividades desenvolvidas pela Química na “super-aula” trabalharam conceitos apresentados desde o início da mesma, partindo da utilização de um canhão (Figura 1) (construído pelos bolsistas e docentes colaboradores), que foi o experimento base para todo o processo investigativo. Enquanto a Física e a Matemática trabalharam os conceitos relacionados à trajetória do projétil, a Química explorou os conceitos que fazem o projétil ser expelido: os explosivos e a lei dos gases.

Figura 1: O canhão construído pelos bolsistas para a super-aula Guerra



Fonte: autoria própria.

Quando atentamos para a composição dos principais explosivos e munições, deparamo-nos com dois elementos químicos recorrentes: o Chumbo (Pb) e o Nitrogênio (N). O que eventualmente não se tem em mente, principalmente por parte dos estudantes de ensino médio, para quem a "super-aula" foi planejada e ministrada, é que os processos de explosão não tem seu fim em si mesmo – ou seja, um explosivo ao ser detonado não faz com que todo seu conteúdo se desintegre de imediato, as finas partículas que o compõem tendem a se dispersar pelo meio, atingindo e estabelecendo-se nos mais diversos sistemas naturais e níveis tróficos, inclusive no próprio organismo humano, o que foi explorado pela Biologia.

Quando se tratou do segundo fator responsável pela viajem do projétil, discutiu-se o conceito de gás, partindo das variáveis de estado, ou seja, pressão, volume e temperatura e a relação que existem entre elas (as leis de Boyle-Mariotte, Charles, Gay-Lussac e Avogrado) que levam a formulação da equação de estado (Equação de Clapeyron).

O explosivo utilizado para a explosão do canhão foi a azida de chumbo (Figura 2), explosivo este de uso militar e que os alunos não têm acesso (isso é muito importante para os mesmos não tentarem replicar o experimento em casa e causar algum tipo de acidente; Essa é a razão de não ser utilizado um explosivo mais simples, como por exemplo a pólvora). Durante o processo mostrou-se a reação química envolvida na decomposição da azida de chumbo - abrindo espaço para as atividades propostas pela Biologia (produtos da reação) - e a partir daí o conceito de quantidade de matéria (mol) para ser utilizado na Equação de Estado.

Figura 2: Reação química envolvida na decomposição da azida de chumbo.

$$Pb(N_3)_{2\,(S)} \rightarrow Pb_{(S)} + 3N_{2(G)}$$

Fonte: autoria própria.

Os conceitos biológicos trabalhados sob esta perspectiva foram a bioacumulação e a relação entre o nitrogênio e os vegetais, interligando e integrando a Química e a Biologia. Para a discussão do conceito de bioacumulação, a questão motivadora utilizada para levantamento de conhecimentos prévios foi: *"o que acontece com o aquele N_2 e Pb liberados durante o lançamento do projétil visto no início da aula?"*.

A partir desta questão foram apresentadas imagens de contaminação de corpos d'água por efluentes industriais ricos em metais pesados e a consequência para os organismos aquáticos; O uso de pesticidas a base de arsenato de chumbo, sua absorção pelos vegetais e a relação com a cadeia alimentar, bem como os efeitos e processos de bioacumulação do chumbo no próprio organismo humano.

Quanto ao nitrogênio, evidenciou-se sua relação com o ambiente (composição atmosférica, composição dos ácidos nucleicos, seu aproveitamento por parte dos organismos), bem como o processo de fixação deste elemento a partir de seu ciclo biogeoquímico. Trazer ao aluno o processo de fixação do nitrogênio e da síntese da amônia segundo as vias naturais, acompanhado na sequência do trabalho desenvolvido na Química, permitiu a comparação deste processo com a síntese artificial de amônia no processo de Haber-Bosch, possibilitando a discussão sobre a efetividade biológica ante as ações antrópicas industriais.

A utilização do conhecimento científico pela sociedade foi também ~~foi~~ uma preocupação tomada pelo grupo. Após a abordagem dos conceitos relacionados à produção da amônia, incluindo o conceito de Equilíbrio Químico, os alunos foram questionados sobre o processo de produção desenvolvido pelos químicos Haber e Bosch. O processo de produção (amônia) rendeu ao químico Fritz Haber um prêmio Nobel de Química, apesar do avanço bélico em massa gerado pela produção industrial da substância. Além disso, Haber também foi responsável pelo desenvolvimento de inúmeros agentes químicos utilizados durante a guerra. Os alunos foram convidados a refletir sobre esta premiação e sobre a importância da produção de amônia para a expansão da agricultura e a produção de alimentos em grande escala.

Ampliando ainda os conceitos discutidos em aula e relacionando-os à realidade cotidiana dos alunos, foram trazidos para a discussão exemplos de contaminação por metais pesados, que ocorreram na região de Bauru (São Paulo), e as consequências desses problemas para a saúde da população e para o ambiente. Muitos dos alunos relembraram e reconheceram a gravidade do caso, e discutindo o tema com base nos conhecimentos apreendidos durante a aula, exemplificaram com casos de pessoas conhecidas ou parentes que foram contaminados.

Após a aplicação da "super-aula" todos os bolsistas se reúnem novamente para discutir e avaliar a experiência, analisando de forma crítica a aplicação das atividades e experimentos, além da aprendizagem dos conceitos. Esta avaliação é realizada à luz do referencial teórico (FREIRE, 1974; CAÑAL, 2007; ROCHA FILHO *et al.*, 2006) de forma a melhorar o planejamento para futuras propostas.

Percebeu-se que quanto mais diferenciadas e dinâmicas as atividades propostas na "super-aula", mais os alunos interagem e participam. Nos momentos em que as atividades estiveram centradas nos professores, tornando-se mais expositivas, a sua resposta não foi tão positiva. Isso foi observado por todos os bolsistas, gerando um momento de avaliação, reflexão e discussão sobre as atividades desenvolvidas e permitindo a reorientação do planejamento (FUSARI, 1990).

Percebeu-se também que os alunos abdicaram do uso do telefone celular durante o período da "super-aula", dificuldade enfrentada e bastante apontada pelos professores da escola. Com isto percebe-se que o nível de interesse em compreender o conteúdo, contornando um dos problemas em sala de aula. Foram poucos os alunos desinteressados durante as atividades desenvolvidas, entretanto, quando as atividades experimentais foram realizadas, todos os alunos participaram na tentativa de compreender os conceitos vinculados a elas, tirando as dúvidas com os colegas e com os bolsistas.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no planejamento e aplicação da "super-aula" "Guerra e o desenvolvimento científico" vinculadas aos subprojetos PIBID, pelos bolsistas da Faculdade de Ciências, UNESP, campus de Bauru, se mostraram muito eficazes para promover o interesse dos alunos, apresentando os resultados esperados. Pesquisas realizadas pelo grupo mostram sua eficácia também na aprendizagem dos

alunos, dos licenciandos e formadores (LOPES *et al.*, 2011; PRADO *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2012; TONON *et al.*, 2011; ZULIANI *et al.*, 2011). Anteriormente a esta "super-aula", três outras já haviam sido desenvolvidas, com resultados interessantes. Estas foram avaliadas com base nas reflexões realizadas pelos bolsistas, professores da escola, docentes e pelos próprios alunos.

Podemos reafirmar que produzir uma aula interdisciplinar é bastante complexo e exige um alto grau de conhecimento, além do desejo e interesse do professor que planeja contextualizar suas aulas de forma integrada às demais áreas. Facilitar o entendimento de conceitos e conteúdos, partindo do princípio de que cada área da ciência tem sua importância e exerce um papel fundamental, possibilita ao aluno construir seus conhecimentos de forma coerente e coesa. Por fim, os alunos conseguem perceber a forma como as disciplinas se relacionam e se complementam, percebendo a construção evolutiva das explicações científicas, que dependem não só de um, mas de vários conceitos. Esta proposta de ensino rompe o paradigma do isolamento das áreas, defendendo a sua integração com as demais e favorecendo uma visão holística do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAÑAL, P. La investigación escolar, hoy. **Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales**, n. 52, p. 9-19, abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: Idéias, 1990.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, jul. 1994. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuad a/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

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

LOPES, M. D.; MORAES, E. A.; AMORIM, N. L.; MARUMOTO, A.; FARIA, R. S.; MACHADO, T.; RIBEIRO, S. P.; ALMEIDA, G. M. A.; RUBO, E. A. A.; SCALVI, R. M. F.; MARQUES, E. M. R.; TALAMONI, J. L. B. Práticas interdisciplinares para o ensino de ciências naturais e matemática no ensino médio: construindo métodos e

atitudes. In: ENCONTRO REGIONAL PIBID, 2., 2011, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: UNESP, 2011.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php. Acesso em: 10 ago. 2015.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Diagramas de V**. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pd f. Acesso em: 15 ago. 2015.

PRADO, G.; MELLO, D. F.; GATTI, S.; ZULIANI, S. R. Q. A. Influências da experimentação investigativa no contexto escolar através do projeto PIBID. *In*: ENCONTRO DE FÍSICA, 2011, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu, PR 2011.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. Repensando uma proposta interdisciplinar sobre ciência e realidade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, n. 2, 2006.

SILVA, A. C. P.; VALLE, D. D.; COSTA, F. C.; FOURNIER, M. B.; MAIA, M. F. F.; BARROS, F. G. G.; ZULIANI, S. R. Q. A.; BOMBONATO, M. T. S. A vivência da docência na escola pública e a interação com os alunos da educação básica por um grupo de licenciandos em atividade interdisciplinar. *In*: ENCONTRO NÚCLEOS DE ENSINO, 3.; ENCONTRO PIBID, 2., 2012, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: UNESP, 2012.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: Um estudo de caso. **Ciência &Educação**, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.

TONON, C.; BARROS, F. G. G.; BALLERINI, J. K.; MARTINS, L. M.; BOMBONATO, M. T. S.; JIACOMIN, M.; MENSATO, N. M.; ZULIANI, S. R. Q. A.; SGOBBI, T. Levantamento de Concepções Prévias dos Alunos para a Utilização de uma Metodologia Investigativa e Interdisciplinar a Partir do Tema Água. *In*: ENCONTRO REGIONAL PIBID, 2., 2011, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: UNESP, 2011.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

ZULIANI, S. R. Q. A.; TALAMONI, J. L. B.; BOMBONATO, M. T. S.; SOUZA, D. C. Um olhar para a atuação de professores formadores no projeto PIBID: possibilidades para a formação inicial e continuada numa perspectiva investigativa e interdisciplinar. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. extra, p. 784-789, 2011.

Sobre Autores

Ariel Cristina Gatti Vergna, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar/São Carlos). São Carlos – SP - Brasil. E-mail: arielvergna@gmail

Caroline Raniro, Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – FCLAr/UNESP. Araraquara – SP - Brasil. E-mail: carolraniro@yahoo.com.br

Claudia Regonha Suster, mestranda em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp/ Instituto de Biociências. Rio Claro - SP - Brasil. E-mail: claudia_suster@hotmail.com

Débora Cristina Fonseca, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus Rio Claro. Rio Claro – SP – Brasil. E-mail: deboracf@rc.unesp.br

Dierlem Cristina de Oliveira, Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara – SP – Brasil. Integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia) MEC/SESu. E-mail: dierlemcdo@gmail.com

Elaine Sampaio Araújo, Professora Doutora – Departamento Educação - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP/Ribeirão. E-mail: esaraujo@usp.com.br

Elisiane Spencer Quevedo Goethel, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus Rio Claro. Rio Claro – SP – Brasil. E-mail: lisispencer@gmail.com

Fernanda O. D Valentim, Universidade Estadual Paulista. Bolsista OBEDUC/CAPES, professora da rede municipal de ensino de Marília – SP – Brasil. E-mail: ferdourado2008@hotmail.com

Geovana Zamboni Pazetto, Professora de Química. E.E. Prof. Marcelo de Mesquita. Ipeúna/SP. E-mail: gizamboni@bol.com.br

Isadora A. Garla, Universidade Estadual Paulista. Bolsista OBEDUC/CAPES, aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília – SP – Brasil. E-mail: isadora.garla@gmail.com

João Eduardo Ramos, Instituto de Física – Universidade de São Paulo – IF/USP – SP – Brasil

Kátia Aparecida Da Silva Nunes Miranda, Mestre em Estudos de Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem (MeEL/UFMT), doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/S´P, integrante do grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos; linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade. E-mail: katia-nmiranda@hotmail.com

Leticia dos Santos Marchesini, Depto. de Química - Faculdade de Ciências – UNESP. E-mail: santosmarchesini@gmail.com

Leticia Karoline Ferreira, Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Ciência e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. E-mail: leticiakaro@hotmail.com

Luciene Regina Paulino Tognetta, Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Araraquara – SP – Brasil. E-mail: lrpaulino@uol.com.b

Lucinalva Almeida, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Núcleo de Formação Docente – Caruaru – Pernambuco – Brasil. E-mail: nina.ataide@gmail.com

Luís Paulo Piassi, Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo – EACH/USP – SP – Brasil.

Maria Aparecida Miranda, Mestranda – Departamento Educação - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP/SP – Brasil. E-mail: airamat@uol.com.br

Maria Cecília Luiz, Professora associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Departamento de Educação – Ded/UFSCar. São Carlos – SP – Brasil. E-mail: cecilialuiz@ufscar.br

Maria Cristina de Senzi Zancul, Professora do Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCLAr/UNESP/Araraquara. Araraquara – SP – Brasil. E-mail: mczancul@fclar.unesp.br

Maria Eliza B. Arnoni, Professora Assistente Doutora na UNESP/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" IBILCE/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto - Professora Permanente do "Programa de Pós Graduação em Educação Escolar" da UNESP de Araraquara (desde 2007). Possui Doutorado (2001) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestrado (1992) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: melizaarnoni@hotmail.com

Maria Josefa B. Canela, Mestranda em educação, na linha Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara/SP. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2011), Pós Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (Aprendizagem e Desenvolvimento no Processo de Escolarização/UEM, 2013). E-mail: josefa.mestradounesp@gmail.com

Maria Julia Melo, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centra Acadêmico do Agreste (UFPE /CAA), doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife – PE – Brasil. E-mail: melo.mariajulia@gmail.com

Maria Piedade Resende da Costa, Departamento de Psicologia- Programa de Pós Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP- Brasil. E-mail: piedade@ufscar.br

Maria Terezinha Siqueira Bombonato, Depto. de Ciências Biológicas - Faculdade de Ciências – UNESP. Bauru – SP –Brasil. E-mail: mtsb@fc.unesp.br

Marina Andrade Pinheiro, Pós-graduação em Psicopedagogia, Fundação Hermínio Ometto – FHO, Araras – SP - Brasil. E-mail: marina_apinheiro@yahoo.com.br

Marina Andrade Pinheiro, Pós-graduação em Psicopedagogia, Fundação Hermínio Ometto – FHO, Araras – SP - Brasil. E-mail: marina_apinheiro@yahoo.com.br

Miryan Cristina Buzetti, Departamento de Psicologia- Programa de Pós Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos –SP- Brasil. E-mail: miryan_05@hotmail.com

Patricia De Oliveira, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP – Brasil. E-mail: patriciaoliveira.eduesp@gmail.com

Paula Sabrina Martins de Souza, Depto. de Ciências Biológicas - Faculdade de Ciências – UNESP. Bauru – SP – Brasil. E-mail: paulasabrinams@gmail.com

Priscila Carla Cardoso, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP. Rio Claro – SP – Brasil. E-mail: priscilacarlacardoso@gmail.com

Rafael Kobata Kimura, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – Universidade Paulista – ICET/UNIP. E-mail: rafael.k.kimura@gmail.com

Rodrigo Magalhães Arena, Depto. de Química - Faculdade de Ciências – UNESP. E-mail: rodrigoarena@hotmail.com

Rosebelly Nunes Marques, Pesquisadora do Depto.de Economia, Administração e Sociologia - ESALQ/USP/Piracicaba. E-mail: rosebelly.esalq@usp.br

Rosimar B. Poker, Professora do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marilia. E-mail: poker@marilia.unesp.br

Silvia Regina Quijadas AroZuliani, Depto. de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP. Bauru – SP – Brasil. E-mail: silviazuliani@fc.unesp.br

Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Araraquara – SP – Brasil. E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

Solange Maria de BARROS, Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2005). Pós-doutorado no Instituto de Educação (IOE) da Universidade de Londres, sob supervisão de Roy Bhaskar, com apoio financeiro da CAPES (2012-2013), Professora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (MeEL/UFMT). E-mail: solbip@yahoo.com.br

Talita Mazzini Lopes, Doutoranda em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCLAr/UNESP. Araraquara – SP – Brasil. E-mail: Talita_lopes6@yahoo.com.br

Tamyres Vituri, Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Instituto de Biociências. Rio Claro – SP - Brasil. E-mail: tamyres.vituri@gmail.com