

ISBN: 978-85-8239-060-3



Anais 2017

X SIMPOSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
X SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA



Campus Cor. Eucarístico - Belo Horizonte - MG

Realização:



Pucminas

Apoio:

UFMG

ANAIS DO  
X Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação  
X Simpósio de Pedagogia  
*Currículo: suas bases e suas ideologias*



ISBN: 978-85-8239-060-3

E-mail: [simposiodepesquisa@pucminas.br](mailto:simposiodepesquisa@pucminas.br)

Telefone: (31)3412.7269





### **Comissão Organizadora do Evento**

Profa. Dra. Lorene dos Santos

Profa. Dra. Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues

Prof. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Coordenador da Comissão)

Profa. Dra. Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes;

Profa. Me. Nilza Bernardes Santiago;

Profa. Me. Lenise Maria Ribeiro Ortega;

Profa. Me. Heliane Alves de Carvalho Costa;

Prof. Me. Gustavo Libério de Paulo;

Glaydson Nunes Soares de Souza (Graduando de Pedagogia);

Karoline Kerlly dos Santos (Graduanda de Pedagogia).



### Comissão Científica

Dra. Adriana Regina de Jesus

Dr. Alexandre Saul

Dra. Alícia Maria Almeida Loureiro

Dr. Amauri Carlos Ferreira

Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Dr. José Wilson da Costa

Dra. Lorene dos Santos

Dra. Magali dos Reis

Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Dra. Mariana Verissimo Soares de Aguiar

Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Dra. Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes

Dr. Simão Pedro Pinto Marinho

Dra. Stela Maria Fernandes Marques

Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

Ms. Flávia Cardoso Carneiro

Dr. Thiago Oliveira

Dr. Ramon Flauzino



## Sessão Temática

### Programas socioeducativos e políticas de ampliação do direito à Educação.

#### Resumos expandidos

#### **Lei de cotas e a origem escolar dos estudantes da UFMG: uma análise sobre a mudança ocorrida nos cursos de graduação**

Bréscia França Nonato  
 João Pedro Marques Mourão  
 Liliane Gonçalves Fernandes de Lima  
 Shirlei Torres de Lima Otoni  
 Cláudio Marques Martins Nogueira

**Palavras-chave:** Acesso ao ensino superior; política de cotas; democratização, desigualdade.

Implementada no Brasil em 2012, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas em instituições federais de ensino, mais conhecida como “lei de cotas”, teve por objetivo ampliar o acesso de estudantes das escolas públicas aos diferentes cursos de graduação, especialmente àqueles considerados mais seletivos e tradicionalmente frequentado por estudantes de perfil social e escolar mais elevado. Neste artigo, buscaremos discutir os efeitos da implementação dessa lei na população geral de ingressantes da UFMG e também no interior de diferentes cursos de graduação. Tal análise foi realizada com base no banco de dados dos questionários de matrícula dos anos de 2012 e 2016, ou seja, antes e após a implementação da lei de cotas nessa universidade. A comparação do tipo de escola frequentado pelos estudantes dos dois anos analisados mostra como a lei de cotas impactou de forma distinta os diferentes cursos e que o perfil dos novos estudantes preserva forte relação com o nível de seletividade e prestígio dos mesmos

As políticas governamentais voltadas para o acesso ao ensino superior têm sido recorrentemente apresentadas pelo governo federal como uma forma de democratizar esse nível de ensino. Diante disso, iremos apresentar de forma sintética alguns dos diferentes programas voltados para a inserção dos estudantes nesse nível de ensino, enfatizando a legislação sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas nas instituições federais. Em seguida, discutiremos em que medida a promessa de democratização do ensino superior pode se efetivar tomando como exemplo os dados da UFMG antes e após a implementação da lei de cotas.

Segundo Cunha (2000), a partir da Reforma de 1925, o caráter seletista do Ensino Superior se acentuou ainda mais, pois, se antes disso, aqueles aprovados nos exames Vestibulares tinham direito ao acesso, a partir desse ano as instituições passaram a fixar o número de vagas e os aprovados, começaram a ser então, matriculados de acordo com



sua classificação até completar as vagas. Essa mudança é importante e distingue o Brasil de vários países onde há um exame ao final do Ensino Médio, e todos os aprovados tem direito ao acesso. Basicamente, o aumento da demanda por acesso ao Ensino Superior foi contido pela criação de novos critérios de acesso.

A partir dos anos 1990, uma série de políticas e programas começaram a enfrentar o histórico brasileiro de exclusão do acesso ao Ensino Superior, entre eles: FIES, ProUni, ReUni e UAB. Essas políticas e programas, que aparecem em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, podem ser atribuída também a fatores como o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos. Em 2004, no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação introduziu no documento de reforma do Ensino Superior uma proposta de ampliação do número de vagas nas instituições públicas no noturno e defendeu a adoção do regime de cotas no sistema público. Naquela época, houve uma orientação do MEC para que as instituições federais de Ensino Superior destinassem pelo menos 50% de suas vagas para estudantes de escolas pública, contemplando um percentual de negros e indígenas, de acordo com a composição étnica de cada unidade da Federação. Porém, foi somente em 2012, após inúmeros debates, é que se teve a aprovação da lei nº 12.711/2012, que garantiu que até o ano de 2016 houvesse uma reserva mínima de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais de ensino para estudantes provenientes integralmente do Ensino Médio público ou equivalente.

No percentual de vagas destinado a estudantes de escolas públicas (50%) há quatro possibilidades de inscrição, além da ampla concorrência. São elas: egressos de escolas públicas independentemente da cor ou renda; egressos de escolas públicas com baixa renda independentemente da cor; egressos de escolas públicas que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas independentemente da renda; ou ainda egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e de baixa renda. Ou seja, o acesso aos cursos superiores passou a ocorrer em cinco diferentes modalidades. É por avaliarmos tais mudanças de grande relevância que consideramos essencial pesquisar como o acesso aos cursos foram modificados e em que medida esse acesso se tornou mais democrático.

No que se refere ao Ensino Superior brasileiro, o termo democratização se apresenta com grande frequência na defesa do novo cenário educativo que teve início a partir do governo Lula. Essas políticas, nomeadas como políticas de democratização da educação superior, em especial aquelas relacionadas à ampliação do acesso, têm sido atreladas à ideia de igualdade de oportunidades. A busca por inclusão social por meio de programas de ação afirmativas é um dos elementos que demonstra o reconhecimento de que a concorrência ao Ensino Superior tem se efetivado de modo hierarquizado e injusto.

No Brasil, devido a alta seletividade no acesso, a discussão sobre democratização começou a se efetivar após o início de programas de ações afirmativas e se intensificou com a promulgação da lei de cotas. Trata-se de uma democratização quem tem sido buscada pela via compensatória e por isso gerado alguns debates, especialmente no que tange a qualidade acadêmica dos novos estudantes.

Contrariando argumentos elitistas de “baixa da qualidade” e “baixo desempenho”, os dados governamentais sobre acesso e pesquisas sobre permanência evidenciam que tais argumentos como de perda de qualidade ou baixo desempenho não têm se efetivado. O que se observa é que mesmo partindo de lugares desiguais, os cotistas, assim como



jovens beneficiados por bolsas em faculdades privadas, apresentam desempenho satisfatório, e por vezes até melhor que os demais alunos. Diante desse contexto, não podemos deixar de pontuar que os múltiplos programas que tem se apresentado são vinculados ao mérito individual e esse, por vezes não abarca todas as dimensões da desigualdade.

Dubet (2015) ao problematizar os diferentes processos de seleção expõe que a seleção pode ocorrer tanto no momento do ingresso, como acontece no Brasil, quanto ao longo do percurso acadêmico, não havendo uma resposta pronta para o que pode ou não dar certo, por isso e que é preciso estudar os contextos de modo diferenciado para não incorrer em falsas generalizações.

Não podemos ignorar que diferentes análises empíricas mostram que mesmo que em percentual menor que o desejável, o acesso das camadas populares ao ensino superior tem se ampliado. Contudo tal acesso não tem se efetivado forma indistinta em todos os cursos e universidades. Esse acesso é claramente segregado, como apresentaremos por meio dos dados da UFMG. Mesmo com políticas voltadas para promoção da igualdade, o lugar social ocupado pelos sujeitos, assim como a trajetória escolar, tem grande influência na escolha do curso e também na possibilidade de aprovação no ensino superior.

Para tanto utilizar-se-á de dados cedidos pela Pro reitoria de Graduação (ProGrad) da universidade sobre a entrada de alunos, nos anos referidos, de acordo com o tipo de escola que estudou no ensino médio. Deste modo, observa-se que em diferentes cursos há diferentes realidades quanto as escolas de níveis estaduais, municipais e federais. Ao se analisar cursos de maior prestígio é possível perceber maior número de alunos de escolas federais do que outros níveis da administração pública. Há também uma maior participação de escolas particulares em cursos que eram predominantemente cursados por alunos advindos de escolas públicas.

### **EVASÃO, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Problemas na “Integração”?**

Aline Cristina Miranda

**Palavras-chave:** Educação Integral. Política. Direitos. Evasão. Exclusão.

Esta proposta de pôster exprime a pesquisa em desenvolvimento para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC MG. Este trabalho tem por objeto de estudo a evasão de crianças e jovens que participam do Polo de Educação Integral Fundação Helena Antipoff, localizada no município de Ibitité – MG. Através da participação no Projeto de pesquisa “Formação de Professores e Currículo: Desafios para a Educação Integral em Tempo Integral” de fomento da FAPEMIG/CNPq, edital 05/2016, constatou-se em visita prévia ao campo, a necessidade de investigação sobre as evasões que foram acometidas durante o ano letivo de 2016. Foi realizada a revisão da literatura, e, foi constatada a necessidade de ampliação de investigação à cerca do problema, pois se observa a ausência de investigações e análises sobre a evasão que ocorrem na Educação Integral. Portanto,



considera-se a proposta profícua ao estudo deste caso singular, por objetivar-se na interpretação específica do abandono escolar presente na Educação Integral em tempo integral. O Plano Nacional de Educação – (PNE – 2014), estabelece na Meta 6, a ampliação da jornada escolar em 50% da oferta. A região metropolitana de Belo Horizonte mostra-se com números expressivos de oferta no Ensino Integral, antes mesmo da aprovação do PNE, que veio a ser promulgado em abril de 2014. Entretanto, na divulgação do Censo Escolar 2016, os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP aponta queda de 8,6% das matrículas dos alunos dos anos iniciais que permanecem no mínimo 7 horas diárias na escola. Em 2015, o percentual era de 18,6%, as estatísticas apresentadas pelo INEP, apontam que em 2016, havia 10,2% de matrículas, ou seja, é possível observar uma queda significativa no preenchimento das vagas que o PNE estabelece para serem integradas. Portanto a proposta é de suma importância para o desenvolvimento de pesquisas com essa relação. Devido à necessidade de se colocar no cerne do debate a realidade que alunos (as) e professores (as) dispõem para dar andamento ao Programa. Em suma, o aumento da jornada escolar não pode ser reduzida à ampliação do turno para o contraturno escolar. A Educação Integral em tempo integral busca a formação que integra o alunado as artes, a cultura, a ciência e tecnologia. Logo, visa proporcionar aos milhares de crianças e jovens, provenientes das camadas populares da sociedade o conhecimento de conteúdos e práticas que diferem das temáticas que são trabalhadas habitualmente na escola. Entende-se que o desafio do desenvolvimento da Educação Integral em tempo integral para com o alunado, é a articulação entre o turno e o contraturno, a confluência de objetivos disciplinares, para dar espaço ao contato do fazer e produzir através da interdisciplinaridade, de projetos e professores diversificados. Ao referir sobre a Educação Integral, pensa-se que a ampliação da jornada contempla essa formação, mas ela ocorre em passos lentos pela comunidade escolar. Portanto, faz-se necessário voltar à ótica sobre as condições e espaços que são destinados para a educação de jovens e crianças das classes populares. Para compreender que não são quaisquer condições de espaço-tempo, profissionais e investimento servem para escolarizar os filhos e filhas dos trabalhadores A presente proposta objetiva-se em compreender as causas que levam os alunos que são atendidos pelo Polo de Educação Integral a evadirem do programa, a compreensão das concepções do Polo e das escolas de origem dos alunos, a análise das concepções tanto do Polo quanto das escolas no desenvolvimento da proposta curricular e por último, a análise se a desistência verificada é apenas uma evasão ou se esta se configura como uma forma de exclusão. O problema que norteia a análise foi definido como: Por que os alunos e alunas não permanecem no Programa ofertado pelo Polo de Educação Integral Fundação Helena Antipoff? Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois se compreende que a pesquisa qualitativa propicia o contato direto e mais próximo entre o campo, o objeto de estudo e o pesquisador, tornando o pesquisador como o principal instrumento para a realização da pesquisa. O trabalho contará com a pesquisa bibliográfica a cerca dos conceitos: evasão, exclusão e educação integral e pesquisa documental sobre os marcos legais que cerceiam o desenvolvimento da Educação Integral. A coleta de dados *in loco* se dará através de entrevistas semiestruturadas para perceber a perspectiva desses sujeitos sobre a Educação Integral desenvolvida no polo e, conseqüentemente, as expectativas, desafios encontrados e a



relação que é estabelecida entre alunos (as) e professores (as) no desenvolvimento das atividades que levam as crianças e jovens a permanecerem no projeto. O referencial teórico que embasa o desenvolvimento do projeto é o livro *Da escola carente à escola possível* (1991) do autor Miguel Arroyo; o artigo *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral* (2009), da autora Ana Maria Cavaliere; o artigo *Diversidade e tempo integral: A garantias dos direitos sociais* (2013), das autoras Jaqueline Moll e Gesuína de Fátima Elias Leclerc; o artigo *O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral* (2014) da autora Jaqueline Moll entre outros.

### **Uma incursão nos conceitos sociológicos de democratização e massificação do Ensino Superior e as políticas públicas brasileiras**

Bréscia França Nonato  
 João Pedro Marques Mourão  
 Liliane Gonçalves Fernandes de Lima  
 Shirlei Torres de Lima Otoni  
 Cláudio Marques Martins Nogueira

**Palavras-chave:** massificação, democratização, Ensino Superior, políticas públicas.

Ao analisar as mudanças ocorridas no Ensino Superior brasileiro nos últimos anos, nos deparamos com diversas possibilidades de pesquisa. No âmbito da Sociologia, mais especificamente da Sociologia da Educação, destacam-se pesquisas relacionadas às questões de escolha do curso e da instituição, perfil dos estudantes, análise das instituições, acesso à educação, políticas públicas e diversidade cultural, étnica e social. Assim, este trabalho tratará de aspectos relacionados ao acesso ao Ensino Superior, promovendo uma discussão relativa à massificação e democratização deste nível de ensino a partir do ponto de vista sociológico. Dentro deste contexto, é relevante verificar as mudanças ocorridas no Ensino Superior a partir das políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso, pelo fato destas representarem um importante instrumento de inclusão social. As políticas de acesso a que nos referimos são: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Prouni) e o programa de financiamento estudantil (FIES), a integração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o chamado Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a lei de cotas (Lei nº. 12.711/2012) promulgada em 2012, que reserva vagas de acordo com a distribuição sociodemográfica da população de cada estado.

Utiliza-se da revisão bibliográfica de pesquisas que trabalham com os conceitos: massificação e democratização. Busca-se discutir tais conceitos com base nos resultados das políticas públicas de expansão do Ensino Superior. Destacam-se estudiosos do tema que utilizam a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu e estudos relativos aos conceitos de democratização do ensino público: Dubet (2015), Prates e Barbosa (2015), Trevisol e Nierotka (2016) e Merle (2009).



Prates e Barbosa (2015) apontam que nos últimos anos desenvolveu-se no país um complexo campo acadêmico e um sistema de Ensino Superior relativamente ampliado e inclusivo. Este nível de ensino deixa de contemplar apenas grupos de elite e começa a incorporar alunos que são os primeiros de suas famílias a obter um diploma de curso superior. Paralelamente a esse processo de crescimento, verificam-se mudanças em termos de classificação dos tipos de instituições de ensino e dos tipos de diplomas que são ofertados.

Em seu artigo "Qual democratização do Ensino Superior?", Dubet (2015) discute sobre o papel democrático mais objetivo da massificação deste nível de ensino, que favoreceu os grupos sociais antes excluídos, contudo, massificar não consiste em democratizar. Verifica-se que um determinado grupo social é beneficiado de maneira mais ampla, pois mesmo que se eleve o acesso daqueles grupos excluídos a desigualdade permanece porque não há uma igualdade de oportunidade de acesso para todos os grupos sociais. Para Dubet (2015), a democratização do ensino superior se realizaria, de fato, se as possibilidades fossem as mesmas para todas as classes sociais e se "a população de estudantes retratasse a sociedade". Para o sociólogo, torna-se importante a reflexão sobre os tipos de democratização. A massificação pode ser definida como democratização do acesso às universidades. Enquanto a democratização interna constitui outro processo, que muitas vezes é ignorado por estatísticas oficiais das instituições, que diz respeito a hierarquização entre cursos e a possibilidade de trajetórias de sucesso na mesma universidade

Ainda sobre a democratização do acesso (massificação), a classificação de Trow é um marco para se pensar no problema. Segunda essa classificação, para o Sistema de educação superior se tornar de massa, é necessário de 16% à 50% da parcela de 18 a 24 anos da sociedade no Ensino Superior. Um sistema de educação superior universalizado tem, portanto, mais que 50% dos jovens estudantes matriculados em instituições de graduação (GOMES e MORAES, 2012).

É preciso considerar também o caráter público e privado do Ensino Superior. No Brasil, em 2013, 87,4% (INEP) das instituições de Ensino Superior (2.090 ao todo) são privadas e 12,6% são públicas (ao todo 301 instituições). Em relação às matrículas 74% dos estudantes em 2013, de um total de 7.305.977, estavam matriculados em IES privadas (MEC/INEP, 2013a), conforme apontam Trevisol e Nierotka (2016). Os autores destacam que 87,3% dos alunos de ensino médio frequentam escolas públicas, no Ensino Superior esse percentual é 27% (NIEROTKA apud TREVISOL e NIEROTKA).

Essas diferenciações são de conhecimento da realidade da administração pública do país. Para ampliar e democratizar o acesso à educação superior, o país tem adotado as políticas a que já nos referimos.

De maneira geral, as abordagens apresentadas neste trabalho mostram que houve grande avanço em relação à expansão do acesso ao Ensino Superior. Há maior controvérsia no que se refere à democratização interna, ou seja, ao alcance de "oportunidade iguais para todos" no interior desse nível de ensino.

## Referências

ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. *Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro*



*primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência.* Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, Dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Fev. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.

DUBET, François. *Qual democratização do ensino superior?*. Cad. CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, Ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>>. Acesso em: 02 Abr. 2017.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. *A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2012, 3 (118), pp.171-190. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf>>. Acesso em: 01 Mar. 2014.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil*. Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792015000200327&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200327&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 abr. 2017.



**Sessão Temática**  
**Diversidade na perspectiva etnicorracial e Educação do Campo.**

**Resumos Expandidos:**

**Escolas rurais multisseriadas e tempos escolares**

Ana Maria Moreira Pontes Milli

**Palavras-chave:** escolas do campo, classes multisseriadas, gestão dos tempos docentes, estratégias de ensino.

Essa pesquisa busca compreender como se processa a gestão do tempo por professoras que atuam em escolas do campo, no município de Pancas - Espírito Santo, em um contexto de classes multisseriadas, e em que uma dessas docentes também é encarregada das atividades de preparação da merenda, limpeza da escola, atendimento aos pais e serviços de secretaria. Algumas questões nortearam a pesquisa: que estratégias os professores dessas escolas utilizam para gerir o seu tempo de trabalho na escola e na sala de aula? Que marcadores temporais estão evidenciados em suas práticas cotidianas? Que concepções, sentidos e significados sobre a organização e gestão do tempo podem ser observados entre estes professores?

Procuramos compreender as relações com o tempo nas escolas do campo, na perspectiva dos docentes, considerando esta profissão enquanto interativa, caracterizada pela multiplicidade, pela simultaneidade e pela rapidez, como propõem Tardif e Lessard (2013). Para compreender o trabalho docente nas instituições rurais multisseriadas ou do campo, trabalhamos com a categoria cultura escolar, dialogando com Julia (2001), Forquin (1992), Chervel (1990), Faria Filho e Bertucci (2009). Foram discutidas questões relativas ao tempo nas sociedades capitalistas e no trabalho docente, a partir das ideias de Elias (1998), Hargreaves (1998), Thompson (1991) e Teixeira (2009). Também foram consideradas as pesquisas e discussões sobre instituições rurais multisseriadas e educação do campo, a partir do diálogo com diferentes estudiosos do tema.

A cultura escolar é a categoria de análise principal desta pesquisa, mas também trabalhamos com outras categorias relacionadas à formação e trabalho docente. Assim, buscamos compreender as concepções dos professores sobre a função social da escola rural multisseriada, a partir de sua formação inicial, formação continuada e experiência profissional, incluindo a experiência com a multissérie. Dentro da categoria cultura escolar, focamos nosso interesse no tempo instituído (tempo técnico-racional e micro político) e como este tempo se expressa em: calendários, horários, disciplinas escolares e planejamentos. Também investigamos o tempo instituinte (tempo fenomenológico e sociopolítico), buscando entender como este tempo se expressa em: tempo de planejamento; tempo do trabalho pedagógico, tempo de gestão da sala de aula (organização social da classe, organização didática, controle da turma e atividades); tempo dedicado à preparação da merenda e tempo de limpeza da escola (no caso das escolas em que os professores são responsáveis por estas tarefas), tempo de atendimento aos pais, tempo de serviço de secretaria e outras tarefas presentes no dia a dia de docentes de escolas rurais multisseriadas.



A metodologia consistiu em um estudo de caso múltiplo com a análise de casos cruzados. Mesmo pertencente à mesma rede de ensino, as três escolas e professoras investigadas se inserem em contextos e comunidades diferenciadas, com especificidades na forma de lidar com os alunos e com a organização do tempo escolar. Assim sendo, o estudo de casos múltiplos foi uma estratégia adequada a essa pesquisa. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, observação de campo, entrevista e análise documental. O questionário foi utilizado com o objetivo de traçar um perfil de formação e atuação profissional do conjunto de professores do referido município, tendo sido um instrumento de auxílio na delimitação dos docentes que seriam estudados com maior profundidade. Um outro questionário foi elaborado para traçar um perfil da comunidade atendida pelas escolas observadas.

Foi possível identificar, entre as professoras pesquisadas, estratégias recorrentes para organizar a gestão do tempo na sala de aula multisseriada das escolas do campo, como o tipo de organização do espaço da sala, a divisão do quadro em anos/séries e o uso frequente de cópias xerocadas e do livro didático, representando aspectos de uma cultura escolar específica dos sujeitos inseridos nas instituições do campo. Identificamos, contudo, que as concepções sociais dos professores possuem uma dimensão axiológica significativa sendo que as concepções e valores morais, éticos e religiosos pautam suas práticas. A pesquisa também revelou aspectos próprios de cada contexto, como por exemplo, o fato de que a professora que acumula as tarefas referentes à elaboração da merenda e limpeza da escola vivencia uma intensificação de seu tempo de trabalho, além de ter que fazer frequentes alterações de tempos formalmente estabelecidos, como o horário do recreio. Foram identificados diferentes marcadores temporais linguísticos nos discursos diários das professoras e também se observou o uso frequente do celular como despertador, reforçando a ideia de que estes professores estabelecem relações com o tempo caracterizado pela intensidade, imediatez e concomitância de tarefas.

## **UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LECAMPO – SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Cleidiane Lemes de Oliveira

**Palavras-chave: educação do campo, licenciatura, decolonialidade.**

A construção da narrativa da História universal tem se pautado na superioridade de alguns povos frente a suposta menoridade e irracionalidade de outros. Há, portanto, relações de poder que fizeram com que a narrativa europeia se sobressaísse como mundial, em detrimento de outras, que seriam consideradas como inferiores e referentes ao “resto do mundo”. A colonização foi central para definir tais relações de superioridade e inferioridade entre os países.

O fim dos processos de colonização não equivaleu ao término do controle e dominação imposta sobre os povos colonizados, mas a sua extensão por meio da colonialidade. Como forma de dominação, a colonialidade impõe-se sobre os sujeitos, segundo Quijano (2005), a partir de um padrão de poder global, pautado no capitalismo e na racialização dos povos.



Esse poder é gestado na construção da modernidade europeia, hierarquizando culturas e povos em suas formas de pensar (colonialidade do ser) e de organizar a sociedade (colonialidade do poder). Construída como cultura superior, a cultura moderno-colonizadora europeia passa a ser o padrão de conhecimento e de desenvolvimento a ser copiado pelos demais povos.

Outrossim, onde houve dominação também houve resistência, daí falarmos em processos de decolonialidade. Mais do que apenas romper com os laços da colonização, é necessário romper com os laços de inferiorização das formas de pensar e de organizar, as quais esses povos foram submetidos, negando a eles o direito de serem reconhecidos como *Outro*.

Segundo Dussel (1993), o *Outro* no processo colonial foi a vítima, aquele que teve seu direito de existir, diante de sua identidade, negado. O *Outro* foi subsumido dentro de processos de Mesmidade. Fazer com que Outro não se subsuma no Mesmo é a luta dos processos decoloniais.

Na educação, dentre as várias lutas decoloniais travadas, destaca-se, a nosso ver, a luta que foi empreendida para a construção de uma educação do campo. Organizados em movimentos sociais, esses sujeitos passaram a exigir que suas formas de vida no campo não fossem subsumidas dentro da lógica urbanocêntrica. Reconheceram, assim, a educação como ato político, buscando políticas públicas que atendessem às suas demandas e permitissem romper com o padrão moderno-colonial dominador. A saber: a luta por uma educação que seja do e no campo, bem como a luta por uma formação de professores.

A luta por políticas públicas exclusivas para professores do campo nega o histórico padrão generalista das políticas voltadas para a formação docente. Segundo Arroyo (2013), é necessário romper com essa falta de especificidade e lutar por uma educação que permita ser reflexiva, crítica e pautada sobre os princípios de solidariedade. Dessa forma a formação de professores deixa de ser compreendida como benesse de um conhecimento que vem para iluminar ou libertar os sujeitos do campo da ignorância e passa a ser compreendida como prática decolonial empreendida por esses sujeitos.

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais organizados, principalmente do MST, é a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais, a partir do ano de 2005.

Nesse artigo, propomos apresentar alguns dos resultados encontrados na dissertação, cujo objeto de análise foi o referido curso. A pesquisa objetivou realizar uma análise do LeCampo, por meio do seu Projeto Político Pedagógico e da voz dos sujeitos Outros que o compõe, sob uma perspectiva teórica decolonial. A metodologia utilizada foi a técnica da roda de conversa, realizada com oito sujeitos do 5º período da habilitação em “Literatura, Artes e Linguagem”. Os critérios para selecionar os sujeitos pesquisados foi a disponibilidade dos mesmos para participar da roda de conversa.

A análise do PPP foi realizada buscando compreender as especificidades de organização do curso. Buscando compreender como se davam as especificidades de organização do curso, dentro da Pedagogia da Alternância e das áreas de habilitação ofertadas, além de analisar a concepção política nele descrita.



Escutar os sujeitos que constituem e constroem o curso foi fundamental para romper com a negação histórica das identidades dos sujeitos do campo. Não buscamos dar voz a esses sujeitos, mas escutar aquelas que não foram ouvidas.

À guisa de conclusão, percebemos que o curso teve uma significativa mudança no perfil do egresso. Se nos anos iniciais, ele era fortemente marcado pela presença de sujeitos vinculados aos movimentos sociais e à luta pela transformação da sociedade através da educação, atualmente essa vinculação com os movimentos sociais é fraca. Isso ocorre porque, por vezes, os sujeitos que optam pelo curso, apesar de serem filhos de camponeses, veem o acesso à universidade como uma possibilidade de ascensão social individual, negando a coletividade.

Lado outro, a luta e conquista do curso já trouxe em si marcas da decolonialidade. Conquistado no bojo da organização nacional de Universidades, movimentos sociais e sujeitos camponeses na construção de uma educação que seja do campo e no campo, o LeCampo representa a luta empreendida em Minas Gerais por meio da articulação entre MST e a UFMG para garantir o direito dos povos camponeses a um curso de licenciatura que os reconheça como sujeitos Outros produtores de cultura e de histórias.

**MEMÓRIAS DO RACISMO INSTITUCIONALIZADO:**  
narrativas de preconceitos e lutas antirracistas em Pirapora-MG,  
nos dez anos da Lei 10.639/2003.

Ricardo Barbosa

**Palavras-chave:** Racismo. Educação etnorracial. Antirracismo. Identidades. Lei 10.639/2003.

**Resumo**

Esse trabalho é fruto de pesquisa realizada no âmbito da Coordenadoria de Pesquisa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus* Pirapora, no período de fevereiro de 2013 a março de 2014 e foi proposta e orientada por mim. Ela contou com o auxílio de 03 estudantes bolsistas de Ensino Médio (Ana Luiza Daruich Almeida, Gilbert Uriel Braga Fernandes e Talila Swelen Prudêncio Santos) e, durante o prazo de sua execução, dispôs do financiamento de três Bolsas Institucionais de incentivo para os referidos discentes, via Fundo de Amparo de Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Essa pesquisa perscrutou os mecanismos e sutilezas do racismo no imaginário coletivo da sociedade brasileira e como ele se manifesta e corporifica no cotidiano e no ambiente de formação humana e escolar e abordou através de narrativas orais, os supostos avanços da lei 10.639/2003 em uma instituição federal de ensino técnico na cidade de Pirapora-MG.

A sustentação teórica deste trabalho está pautada na perspectiva de se analisar as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira e como um subproduto das relações históricas e sociais. Assim, este trabalho procurou analisar os mecanismos de sustentação do racismo, assim como entender os elementos que reafirmam ou dissimulam a sua presença na sociedade brasileira, tratando a especificidade



do município de Pirapora-MG, que é marcado por possuir grande população afrodescendente. Nesse sentido, perscrutaram-se as origens e especificidades conjunturais e estruturais do racismo na tentativa de entender a sua permanência através dos tempos como um processo de longa duração histórica.

Vale salientar que este estudo apresentou a partir de debates e interlocuções com a Filosofia, as Ciências Sociais e Humanas, uma breve história da presença negra no Brasil, que destacou como ponto de partida a diáspora negra, perpassando pelas “justificativas” científicas do final do século XIX, no propósito de (re) discutir o conceito de “raça” para a antropologia cultural e analisar como o preconceito racial no Brasil se configura como um elemento de longa duração que se assenta no “mito da democracia racial” Freyreana.

Tratou-se, sobretudo, de um estudo qualitativo, de bases orais e narrativas e de teor etnometodológico. Pretendeu-se, outrossim, registrar memórias orais de sujeitos protagonistas de histórias de preconceitos, trazendo vozes historicamente silenciadas para o debate crítico e acadêmico. Nessa perspectiva, alunos e alunas negras são sujeitos a narrarem suas próprias histórias, chamados a nos contar suas experiências de vida em relação ao racismo institucional num contexto de forte tradição afrobrasileira. Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender como a dimensão etnicorracial se apresenta e se articula a outros aspectos e dimensões de contextos de vida em sociedade, assim como influencia suas estratégias e modos de perceber a si mesmo e a outros negros/as no corpo sócio-educacional.

O presente trabalho norteou-se pelas seguintes perguntas: como os discentes negros entendem e reelaboram as políticas de Ações Afirmativas no seu cotidiano escolar? Como as identidades e corporeidades negras são vistas pelos discentes afro-brasileiros no âmbito da sua formação cultural? Quais as relações entre as trajetórias, vivências e trocas culturais de alunos afrodescendentes em cursos de ensino médio e técnico com as políticas de Ações Afirmativas na esfera da formação educativa?

O objetivo geral desse estudo é perscrutar as repercussões das políticas públicas para a promoção da igualdade racial no meio das diferenças que compõe a convivência diária do quadro multicultural de alunos e alunas dos cursos médio e técnico do IFNMG, Câmpus Pirapora, assim como conhecer as trajetórias de estudantes afro-brasileiros nos contextos das suas culturas, imaginários e identidades coletivas.

O racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado pedagógico e transversalmente, de forma que possibilite um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais. Nesse direcionamento, Gomes (2001) aponta que para se estabelecer uma escola verdadeiramente democrática torna-se necessário instituir relações socioculturais com as diferenças.

Em termos metodológicos fizemos a escolha pela História Oral entendendo que este é um caminho profícuo para a coleta das narrativas de sujeitos. A História Oral, tal como definida pelo historiador Paul Thompson (1992), salienta que a experiência de vida, relatada através da entrevista, permite a descoberta de outros documentos escritos, fotografias, vestuários e outras fontes historiográficas que, de outro modo, seriam mais difíceis de serem localizados. O historiador alarga seu campo de investigação e a ciência histórica ganha ao ouvir as vozes silenciadas de outrora, pela força daqueles que ditaram definiram a legitimidade de determinadas fontes. Na verdade, a História Oral:



torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a História Oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (THOMPSON, 1992, p. 26).

Entendemos, a partir das narrativas, que a fala é um importante canal para descortinarmos discriminações. Como um dos desígnios atribuídos à escola é ensinar, que ela também aprenda a trabalhar com a oralidade, entendendo-a como preciosa moeda de negociação coletiva no intrincado jogo das relações sociais. É necessário, ainda, que a escola assuma seu papel político interagindo com seu tempo social e histórico para atender ao imperativo da sua própria razão de ser. Não obstante, e, sobretudo, que a educação seja o passaporte para que os alunos se tornem sujeitos das suas próprias relações sociais. Não foi ao acaso também que optamos em dar voz aos alunos/as que narraram suas experiências e trajetórias de vidas e designá-los neste estudo como “Sujeitos”.

As palavras de Paulo Freire dizem o que não fomos capazes de dizer ou ainda aquilo que tenha ficado obscuro, vago ou impreciso.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. **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, 2004, p. 67, **grifo meu**).

#### 04- Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In.: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

#### LEI 10639 E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO SEM RACISMO

Aparecida das Graças  
Geraldo José Luís Vieira de Almeida

**Palavras-chave:** Racismo; Educação Básica; Lei 10639

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise teórica do estudante negro (a) na educação básica brasileira na atualidade. Para compreender esse processo



teremos como embasamento as leis aprovadas no período escravocrata e o processo de exclusão. E as leis e ações aprovadas pós-abolição e a luta do movimento negro pelo direito a escolarização. Tendo como elemento central a Lei 10639 e suas contribuições para uma educação multicultural.

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise histórica do (a) estudante negro (a) na educação básica e como o racismo acadêmico age no cotidiano, mesmo após a aprovação da lei 10639 aprovada em 2003. No primeiro momento temos como entrave as leis do período da escravidão que não garantiam a presença do negro na sala de aula, como exemplos, a primeira constituição de Império em 1824, que determinava no artigo 179 a instrução primária gratuita, a todos os cidadãos, como uma das garantias de inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Entretanto, esse direito não se destinava aos negros na condição de escravos; mesmo não sendo mencionada a negação ao escravo, sabe-se que naquele momento o negro era apenas uma propriedade, sua existência como ser humano era é nula. E, em 1827 a Primeira Lei Geral de Educação pública no Brasil, estabelecia no primeiro artigo a criação de escolas que em cidades, vilas e lugares mais populosos, destinada à população livre.

Entretanto, ao analisar o sistema educacional Fonseca (2002) aponta dois pontos essenciais, primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino. A primeira delas baseia-se em uma concepção de dominação que entendia que os escravos não poderiam ter acesso a práticas como a leitura e a escrita e, muito menos, desenvolver suas faculdades intelectuais. Tais atividades facilitariam sua resistência e favoreceriam a organização de rebeliões que colocariam em perigo uma sociedade onde grande parte da população era composta por escravos.

Mesmo com a proibição do acesso, as pesquisas de Karasch (2000); Fonseca (2002); Cruz (2008); Jacinto (2008); Fonseca (2009); Castro e Abramovay (2006); Oliveira (2007); Peres (2016), em suas pesquisas destacam a presença de crianças negras, escravas ou não, nas escolas da província. Silva (1987); Munanga (1988-2004); Pinto, 1987; Figueira (1990); Trindade (1994); Silva Jr., (2002); Guareschiet al. (2002); Cavalleiro (1998-2000-2001); Moreira e Candau (2006); Gomes (2002-2003-2005-2008); Silva e Monteiro (2008); Ziviani, (2003-2010); Martins e Geraldo (2013); Giugliani (2014); Geraldo (2014); Geraldo e Almeida (2015); ao analisar a vida acadêmica do estudante negro e da estudante negra, concluem que as crianças negras são excluídas e vítimas de racismo, um dos fatores que acarretar o escolar e a auto-exclusão.

Ao ser aprovada em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo nas diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", suscitando discussões adormecidas referentes às discriminações presentes no cotidiano da criança negra na sala de aula influenciando na construção da identidade do negro. Entretanto as pesquisas realizadas Andrade (2010); Costa (2013); Eugênio (2013); Pereira e Souza (2013); Moraes (2015); Farias (2016); Clemêncio (2016) abordam a democratização, mas as pesquisas apontam os embates, conflitos, e a perseverança do racismo no cotidiano escolar.



Após a aprovação da Lei 10639, as pesquisas realizadas pelo Censo em 2010 apresentou o resultado do processo de desigualdade, alertando que a exclusão social, tem cor, pois considerando a faixa etária de 6 a 14 anos, 4,2% das crianças e adolescentes negros e 17% dos indígenas estão fora da escola. Entre a população branca da mesma faixa etária, 2,6% se encontram excluídas das salas de aula. Se antes o problema do negro em relação a escola estava relacionada ao acesso, hoje, podemos afirmar com base nas pesquisas realizadas que o país promoveu a inclusão, entretanto criou uma nova forma de exclusão, o baixo rendimento oriundo do tratamento diferenciado por consequência do racismo e do preconceito.

A pesquisa “percepção sobre a qualidade da educação nas escolas estaduais de São Paulo”, realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em parceria com o Data Popular, divulgada em março de 2014, aponta que 51% dos alunos relataram já ter presenciado pelo menos um caso de discriminação. Entre os professores, 37% disseram ter visto alguma situação de preconceito contra colegas, mas nenhuma ação concreta para conscientizar a corpo docente fora realizada. Tais pressupostos corroboram a exclusão social e cabe aos espaços escolares reconhecer e eliminar os fatores que aprofundam o racismo.

Ao analisar, o sentimento dos estudantes quando são vítimas de racismo, Geraldo e Almeida (2016), apresentando elementos de ontem e de hoje, como, “chateada/o”, “ofendida/o”, “diferente”, “mal”, “magoado/a”, “triste”, “desprezado/a”, “incomodado/a”, “sofrimento/a”, “ruim”, “estranho”, “com vergonha”, “fraco/a”, “decepcionado/a”, “normal”, “como um nada”, “pequeno/a”, “horrorizado/a”, “humilhada/o”, “isolada/o”, “angustiada/o”, “dor”, “isolada/o”, “péssima/o”, “confusa/o”, só esperamos que não sejam ações e sentimentos naturalizados.

As pesquisas realizadas permitem afirmar que, a democratização do acesso não é sinônimo de sucesso para os estudantes que tiveram ao longo de suas trajetórias a exclusão racial e social. Os professores receberam uma educação eurocêntrica, um dos motivos para a perpetuação para a naturalização do racismo. É necessária uma formação de professores que contemple em seu currículo o multiculturalismo para que os estudantes negros (as) sejam respeitados e se sintam parte da instituição escolar, pois mais de dez anos se passaram e o racismo permanece entre os muros da escola.

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 01 de abril de 2017

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 de abril de 2017

D’ELBOUX, Yannik Iguais, mas nem tanto, 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/iguais-mas-nem-tanto/>>.



FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 4 jul./dez. 2002, p. 123-144

RIO DE JANEIRO. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 30 de março de 2017

RIO DE JANEIRO. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 02 de abril de 2017

## **HISTÓRIAS INDÍGENAS E SUAS EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Maria Regina Lins Brandão Veas  
Karla Cunha Pádua  
Verônica Mendes Pereira

Com a Constituição de 1988, a oportunidade de visibilidade de povos culturalmente diferenciados, tornou-se presente tanto nas políticas educacionais como em contextos de políticas de preservação da cultura brasileira. Assim a educação é pensada e sistematizada de acordo com os conhecimentos de cada povo, garantindo a promoção, proteção e divulgação dos valores indígenas. Nesse sentido, a pesquisa busca analisar e compreender o processo de transmissão de alguns costumes e valores do povo indígena Pataxó de Minas Gerais, da aldeia Muã Mimatxi, localizada próximo a Itapecerica –MG, presente em mitos e histórias tradicionais, às novas gerações. Com o intuito de analisar tais expressões culturais e cosmológicas do povo Pataxó a partir do diálogo intercultural que se estabelece em torno deles, das diferentes gerações, levantamos os principais mitos e histórias tradicionais que fazem parte da vida da aldeia para, relaciona-los com a proposta educativa da escola e das relações interculturais que estabelecem com outros grupos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com entrevistas narrativas, na qual os narradores acabam nos oferecendo reflexões sobre a sociedade, a cultura. Na aldeia Muã Mimatxi, a educação e a escola estão totalmente envolvidas nos tempos cosmogônicos, que são representados em instrumentos didáticos-pedagógico desenvolvido por professores indígenas. Segundo Pádua (2014, p. 52), para esse povo, a escola é “fonte de memória e de auto sustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a sua reprodução social e o futuro das novas gerações”. É na escola que acontece a sistematização dos eventos e das histórias contadas, que são divididas pelos indígenas como: histórias de vida, mitos e “estórias”. Kanatyó, cacique e professor na aldeia narra que houve momentos de silenciamento da cultura, onde os mais velhos guardavam consigo as histórias e tradições:



Hoje tá num outro momento de revitalização, tem muitas histórias que não é contada no dia a dia, mas que ainda se sabe ela, mas ouve esse momento que teve que aquietar. Às vezes em certos momentos é preferível calar a falar, para continuar sobrevivendo na luta, tudo faz parte da estratégia de vida para continuar, hoje a gente tá em outro tempo, a gente tem hoje uma escola onde tem esse direito de estar fortalecendo [a cultura através das histórias]. (KANATYO, entrevista, 2016)

Assim, “a escola deve recontar a saga da diversidade interna do povo e da comunidade, de modo a resgatar as perspectivas e visões de mundo dos grupos diversos.” (BANIWA, 2005) Afirma-se que a diversidade cultural brasileira é uma realidade forte, mas que apenas o seu reconhecimento culturalmente não basta para que as desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais sejam sanadas. É necessária uma ação coletiva para salvaguardar aspectos culturais que possibilitem a reparação e garantia de direitos destes grupos tidos como invisíveis durante muito tempo, assim, é indispensável o reconhecimento da alteridade nas relações sociais pautadas em eventos culturais. (MONTEIRO, 2013).

A diversidade cultural brasileira é uma realidade forte, mas que apenas o seu reconhecimento culturalmente não basta para que as desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais sejam sanadas. É necessária uma ação coletiva para *salvaguardar* aspectos culturais que possibilite a reparação e garantia de direitos destes grupos tidos como invisíveis durante muito tempo, para tanto, é indispensável o reconhecimento da alteridade nas relações sociais pautadas em eventos culturais. (MONTEIRO, 2013)

Em relação a educação indígena, o currículo, assim, passa a ser construído com base nos interesses locais que são acoplados aos conhecimentos universais. As pesquisas que exploram o lado intercultural da educação indígena são referentes à Formação do Docente indígena e ao currículo específico e diferenciado para escolas indígenas. A escola, na lógica de jovens indígena é vista como o lugar para amenizar o sofrimento vivido na “roça”, uma alternativa para ultrapassar as fronteiras da etnia e de seu povo. Estes jovens buscam a escola, mas resguardam seus conhecimentos tradicionais, a escola seria para eles, a negação da exclusão e a superação da dominação, historicamente construída desde a colonização. Portanto existe uma dialética a respeito da educação indígena, por um lado há os que optam por uma escolarização voltada para o resgate e reprodução da cultura de dentro, enquanto que por outro lado, há os que são a favor de uma educação que preparem os jovens indígenas para viverem em contato com o mundo de fora, ou seja, uma educação escolar com conhecimentos ocidentais. A partir dessas colocações Troquez (2012) questiona qual a proposta de um currículo diferenciado e universalista ao mesmo tempo e como ambos os tipos de conhecimentos são distribuídos dentro desse discurso pedagógico. Mas em ambas perspectivas não se pode negar que na educação há um constante transito entre cosmologias diferentes e realidades sociais distintas.

A revitalização das histórias indígenas encontra-se envolvida a uma perspectiva de educação diferenciada não reprodutiva, mas que foca a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Educar é encorajar os indígenas em suas relações externas, é fornecer instrumentos para lutar por seus direitos no atual contexto. (TROQUEZ, 2012).



### Referências

BANIWA, Gersen Luciano. Proteção e fomento da diversidade cultural e os debates internacionais: A ótica dos povos indígenas. In: Diversidade Cultural Brasileira. LOPES,

H; CALEBRE, L. (orgs). Rio de Janeiro: Edições Casa Rui Barbosa, 2005.

MONTEIRO, Elaine. Educação Popular E Política Cultural: Desafios Do “Outro” Como Sujeito Da Política. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO1. 2013. PÁDUA PÁDUA, Karla Cunha. “Nossa mata, nosso rio, nosso mangue”: a escola em narrativas de professores(as) indígenas. *Educação e Foco*, Ano 17, n. 23, julho 2014. p. 125-150.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena No Brasil: Da Prescrição Às Possibilidades Da Diferenciação. 35ª Reunião Nacional da ANPED. Porto de Galinhas – PE, 2012.

## FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE NA ESCOLA: ENTRE IMPASSES E POSSIBILIDADES

Elenice Silva Ferreira

**Palavras-chave:** Diversidade; Escola; Prática educativa

### Resumo

O presente trabalho é o resultado da experiência como docente no curso de extensão: “Educação e culturas afro-brasileiras”, especificamente em seu quinto módulo Didática e Relações Étnicas, promovido pelo ODEERE/UESB, cujo objetivo é a promoção de discussões acerca da ancestralidade do povo negro e a sua trajetória histórica no Brasil, com vistas à formação continuada do educador. O texto vem propor uma reflexão acerca da necessidade urgente de se repensar a prática educativa hoje, no que diz respeito ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica, vindo à tona a partir da promulgação da lei 10.639/2003. Esse imperativo emerge em função de que a história e a cultura do negro ainda estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos. Nessa perspectiva, a escola ignora a diversidade de sujeitos que se encontra presente em seu cotidiano. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, tratados de modo “igual”. Com a emergência dos dispositivos legais voltados para a promoção da educação para as relações étnicorraciais na escola, o debate acerca da educação e diversidade passa a adotar novas nuances, embora encontrando, ainda, resistências por parte de gestores e educadores, mesmo após anos de aprovação da lei. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar a presença das discussões sobre a história e a cultura do povo negro na educação básica se insere no que ficou conhecido como “Ações Afirmativas”, e, por conseguinte, a questão da formação do educador passa a agregar novos elementos. A partir da aprovação e da divulgação de documentos oficiais como a Lei 10.639/2003,



o Parecer CNE/ CP nº. 003/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, o estudo da história e da cultura da África e Afro-brasileira passou a ser analisado sob outra perspectiva e, por conseguinte, a discussão sobre as relações étnicorraciais ocupou lugar de destaque. Percebe-se nessa iniciativa um modo de promover uma discussão que caminhe para a construção de projetos político-pedagógicos que subsidiem a ação de docentes, educadores em diferentes segmentos da sociedade para a construção de uma prática educativa antirracista. Ademais, sendo a escola um espaço de confronto de forças e, também, de transformações, ela se mostra como espaço público e democrático que busca vivenciar relações de igualdade entre seus sujeitos na difícil tarefa de educar para a emancipação do homem. Nesse processo, alguns sujeitos se revestem de importância considerável: os educadores. Afinal, essa tarefa não é atribuída apenas ao professor, mas também aos outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares, uma vez que a ação desses sujeitos não é isolada, ela se efetiva coletivamente e ganha ressonância além dos muros da escola. Por isso, pensar a formação do professor, quer seja inicial, quer seja continuada, é priorizar a elevação da qualidade do trabalho docente, com vistas à melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da qualidade das relações sociais da comunidade onde esta se encontra inserida. Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. A formação do educador se apresenta como fator determinante na construção de uma nova mentalidade no processo educativo que leve em consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes. Contudo, para a construção de novos conhecimentos acerca das questões étnicorraciais no cotidiano escolar e, por conseguinte, a transformação das práticas cotidianas dos professores, é preciso muito mais que capacitações isoladas ou comemorações estanques, mas é preciso mobilizar a construção de projetos em que a formação continuada, sobretudo, dos professores seja vista como necessidade fundamental para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente formador, onde seja dada ênfase a outros elementos que fazem parte do dia-a-dia da escola como seus ritos, símbolos, linguagens, crenças, etc. Neste trabalho, iniciamos com uma reflexão sobre novo papel do professor face aos desafios apresentados pela sociedade que se redesenha neste início de século, marcada pela globalização da cultura, favorecida pela velocidade da informação e, paradoxalmente, pela negação à diversidade. O texto traz reflexões referentes à formação continuada do educador como sendo uma prioridade em qualquer proposta de reforma educativa. O mesmo se encerra mostrando, as propostas construídas pelo ODEERE/UESB junto à comunidade da região sudoeste da Bahia. Tais propostas vêm ressaltar, assim, o relevante papel da Universidade como instituição de formação política, humana e de promoção e disseminação do conhecimento.

### **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEI 10 639/2003 E SUA OBRIGATORIEDADE PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO PAÍS.**



Érika Cristina Caetano  
Paulo Sérgio Moreira da Silva

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, Lei 10.639/03, Cultura afro-brasileira, Educação.

O Brasil é um país moldado de diversas culturas, onde predominam as influências principalmente da cultura africana. Em meados do século XVI os africanos chegaram ao Brasil para trabalhar como escravos, trazendo com eles suas tradições e costumes que foram se expandindo cada vez mais e se tornando mais presentes em nosso país. Nesse contexto é de grande importância conhecer a história deste povo que foi e ainda é muito importante para o país. O Brasil tem em sua maioria a população negra e o racismo é uma questão ainda muito presente na sociedade, por isso há uma grande necessidade de trabalhar a conscientização sobre o racismo e as relações étnico-raciais principalmente na escola, pois é um lugar de uma vasta diversidade de raças e etnias. A educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referência os seguintes propósitos “Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações que combatem o racismo e as discriminações”. Desde o início da civilização no Brasil, existe o preconceito com os habitantes que aqui já moravam, a tentativa de civilizar os indígenas foi o princípio desse preconceito, a afirmação de que não eram civilizados. Logo após veio a tentativa de “Branqueamento” da civilização brasileira reafirmando ainda mais esse racismo de que somente os povos europeus eram considerados civilizados. Como resultado da luta do movimento negro pelo reconhecimento das questões étnico-raciais, em 09 de janeiro de 2003 foi promulgada a lei 10.639/03 na Lei de diretrizes e bases da educação (LDB 9394) que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao ensino médio. O CNE (Conselho Nacional de Educação) introduziu a lei 10.639/03 essa obrigatoriedade para as instituições de ensino do país, colocando recomendações e ordenamentos para estimular o aprendizado desses conceitos. Essa resolução estabelece um núcleo de projetos político-pedagógicos como um dos focos de avaliação. A Educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos conscientes sobre as questões raciais e capazes de compreender a importância do povo Africano para o Brasil, buscando promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos. Os conteúdos a serem ministrados são conteúdos transversais que devem ser trabalhados e inseridos junto com as demais disciplinas. Para os profissionais da educação é um novo desafio, pois é preciso uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática, para trabalhar da melhor forma possível com os alunos, saber contornar situações que ocorram na sala de aula, em relação ao racismo, para isso o professor deve usar diferentes métodos, que façam com que os alunos se interessem pela temática e compreendam a importância de conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira. Em 2008 foi promulgada a lei 11.645/08 que veio a substituir a lei 10.639/03 acrescentando o ensino obrigatório da história e cultura indígena. Depois de treze anos da promulgação da lei ainda existem escolas que não se adequaram e não iniciaram os trabalhos referentes. Essa pesquisa consiste em analisar a concepção de duas



escolas públicas do município de Patos de Minas e o trabalho que elas realizam baseados na lei 10.639/03, para o levantamento de informações a cerca da obrigatoriedade da lei foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco na análise dos desdobramentos e da aplicação da lei nas escolas, através de uma pesquisa de campo, analisar a opinião de alunos, professores e supervisores sobre questões relacionadas à aplicabilidade da lei e a importância do ensino das relações étnico-raciais. Em um trecho presente nas diretrizes curriculares para a educação, referente às relações étnico-raciais diz que: *O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros dependem necessariamente de condições físicas, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.* (BRASIL, 2007, p.29). A escola deve ensinar aos alunos a história antiga e atual da África, mostrando aos alunos sua cultura e suas influências em nossa sociedade. Para iniciar o trabalho de maneira que facilite a compreensão dos alunos, é preciso combater a visão racista, a qual algumas pessoas ainda têm, através da compreensão e da aceitação das diferenças. O ocultamento da diversidade no Brasil reproduziu entre índios, negros, empobrecidos o sentimento de não pertencer à sociedade produzindo a imagem do brasileiro cordial que trata a todos com igualdade. No entanto não se pode dizer que o estado brasileiro sempre ignora as discriminações provocadas pelo ocultamento da diversidade da população, nem os consequentes problemas que acarretam ciente disso a Constituição de 1934 repudiou a discriminação racial. Destaca-se também a constituição cidadã de 1988. Não é por acaso que o Ministério da educação (1997) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais uma transversal Pluralidade Cultural. É preciso que os professores discutam em sala de aula sobre as relações raciais no Brasil. É necessária a capacitação dos professores para que possam implementar propostas metodológicas que propiciem aos alunos o entendimento e a compreensão sobre as questões étnico-raciais. Todos nós independente das diferenças, devemos cumprir nossos deveres e merecemos os mesmos direitos. O ensino da cultura africana e afro descendente vem para mostrar a importância dessa cultura para a formação da nossa própria cultura, e o quanto essas relações foram importantes para a construção da nossa nação. A conscientização é importante para diminuir cada vez mais o racismo e dar a importância da cultura africana como formação também da cultura brasileira.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC, 2004.

LOPES, Ana Lúcia. Educação. Africanidades – Brasil. In: **Currículo, Escola e Relações Étnico-raciais.** DF; MEC; 2006.

SILVA, Petronilha. **Aprender, ensinar e as relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre; Universidade de São Carlos; 2007.



COELHO Wilma, **Estudos sobre Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Livraria da física, 2016. 336p.

## **PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AFRICANIDADES: RESSIGNIFICANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vanderleia Reis de Assis

**Palavras chave:** Currículo, Identidades, Africanidades.

**Resumo:** O presente trabalho é um relato de experiência fundamentado no projeto pedagógico Africanidades que estamos desenvolvendo em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, 2º e 3º ciclos. Mesmo após 14 anos de promulgação da lei 10.639/03, percebemos que as questões relacionadas a história e cultura da África, seus povos, a luta e resistência do povo negro no Brasil, continuam em desvantagem nos conteúdos e atividades desenvolvidos nas escolas, travando ainda uma grande disputa diante do discurso eurocêntrico que marca os currículos da Educação Básica. Esse fato dificulta a construção da identidade negra de nossos(as) estudantes.

### OBJETIVOS

Romper com as violências simbólicas e estruturais, as quais nossos(as) estudantes são submetidos(as) a cada dia em suas experiências escolares devido ao silêncio sobre as questões relativas ao racismo e a misoginia. Construir caminhos para vivência da tolerância e do respeito às diferenças a partir de um currículo que possa desconstruir o imaginário depreciativo do continente africano e seus povos, desenvolvendo um trabalho contínuo para a implementação das Leis: 10.639/03.

### METODOLOGIA

Trata-se de um projeto de ação permanente. Para formação dos docentes tivemos assessoria pedagógica com pesquisadores (as) envolvidos neste debate.

Além dos livros de formação de professores (as), selecionamos alguns materiais de apoio que orientam o coletivo de educadores (as) no trabalho interdisciplinar.

Entendendo que os (as) estudantes precisavam de uma provocação para detonarmos o projeto, investimos primeiramente na ação pedagógica de nossa autoria: “Mídia, racismo e protagonismo juvenil”. O interlocutor foi o DJ Dupente, escolhido por ter uma história parecida com as de nossos (as) estudantes. Durante uma semana, ele permanece na escola em atividades como roda de conversas, ciclo de debates e um trabalho específico com uma série de vídeos, questionando a naturalização do racismo em nossa sociedade.

Criamos na escola três semanas de intensos debates sobre as questões raciais e de gênero: “Semana de debates sobre Gênero”, “Semana de Combate ao Racismo” e a “Semana da Consciência Negra”.



Ainda no mês de novembro, dedicamos um período de aprofundamento das questões raciais dedicadas especialmente à África, suas culturas, tradições, e ao povo brasileiro na construção de sua identidade negra e suas diversidades culturais e religiosas.

Participamos do Projeto Circuito de Museus no decorrer de todo ano letivo. Em 2014, fizemos o Circuito Território Negro e em 2016 o Circuito História de Mulheres. Trabalho que fortalece a auto afirmação e a construção de identidades étnicas e de gênero. Destacamos ainda as intervenções artísticas e culturais que trazem ainda mais energia às nossas ações. Em 2014 e 2015, estiveram na escola o grupo Cultural de dança afro Tambores de Contagem, grupo de capoeira entre outros.

Fazemos leituras de gráficos e dados sobre a comunidade negra e as comunidades quilombolas no Brasil. De acordo com a área de conhecimento, os(as) professores(as) trabalham o tema e desenvolvem atividades que se completam. Dois trabalhos que utilizamos e também fazem muito sucesso entre estudantes e docentes:

- “Campeonato de Soletração”, que tem como objetivo apresentar a riqueza representada pela diversidade cultural de nossa língua e conhecer um pouco o tronco linguístico procedente de diferentes grupos étnicos como Iorubás e Banto.
- “Patrimônio histórico e cultural: cidadania para todas as gerações”. Trabalho de campo em cidades históricas cujo objetivo é apresentar e debater com nossos estudantes as representações temporais e históricas, na construção do ‘eu social’ decorrente das experiências vividas pelas pessoas.

## DISCUSSÃO / RESULTADO/ CONCLUSÃO

As estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial ainda estão latentes no ambiente escolar. Os mecanismos racistas sutis, conscientes ou inconscientes, marcam a trajetória escolar da educação pública no Brasil, articulados aos mecanismos que operam a reprodução das desigualdades raciais. Vítimas do racismo em todas as esferas sociais, é na escola que esse se intensifica ainda mais, trazendo consequências psicológicas que perpassa todo o Ensino Fundamental e Médio.

As abordagens desenvolvidas nos estabelecimentos educacionais, na maioria das vezes, não respeitam as individualidades e as experiências culturais dos diversos grupos que integram nossa sociedade. A falta de sentimento de pertencimento àquele espaço torna a construção do conhecimento ainda mais distante. Enraizada, a discriminação racial tem levado nossos estudantes a se tornarem adultos também racistas, cultivando ainda um forte sentimento de inferioridade que os levam, de forma consciente ou não, a desvalorizar e negar suas tradições, suas identidades e costumes.

Procurar fazer com que o conhecimento não se desenvolva isolado do desenvolvimento integral e, principalmente, das questões identitárias dos (as) estudantes é hoje o grande desafio. Propomos uma nova lógica curricular, pautada em uma pedagogia antirracista que ajude nossos estudantes a se apropriar dos valores civilizatórios africanos e das diversidades de nosso povo, podendo assim avançar no que diz respeito à construção da identidade étnico-racial.

A cada ano que passa percebemos que o projeto vem se consolidando, o envolvimento do coletivo tem sido fundamental. Hoje já não conseguimos mais debater relações raciais separado das questões de gênero, principalmente da mulher negra.



Para nós já está evidente que nossos(as) estudantes hoje são mais questionadores e portanto estão se reconhecendo e assumindo enquanto sujeitos de direito.

Trabalhar com esta proposta curricular não tem sido tarefa fácil, contudo quando vemos nossos estudantes assumindo o cabelo afro, ou crespo, quando percebemos numa roda de conversa eles questionando frases como “lista negra” ou cobrando respeito as religiões de matriz africana percebemos que estamos no caminho certo. Sabemos que temos ainda um grande percurso pela frente, mas não temos dúvida, tudo isso tem valido a pena.

### Referências

FONSECA, M. N. S. (org). **Brasil Afro-Brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 411 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 71-72. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em: 07 Set. 2015.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

PINHEIRO, L. **Diversidade: o elo das desigualdades**. Brasília: Ipea, 2008, 43. ed. 5 ano. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1191:reportagens-materias&Itemid=39](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1191:reportagens-materias&Itemid=39)>. Acesso em: 05 Set. 2015.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ROCHA, R.M.C. **Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: Uma Proposta de Intervenção Pedagógica na Superação do Racismo no Cotidiano Escolar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

SOUZA, A. L. S.; CROSO. C. (org). **Igualdade das Relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2007. 93 p.



## O PIBID E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS, PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE.

Adriana Gomes Tavares

**Palavras-chave:** Formação de professores; PIBID; Educação étnico-racial; Diversidade.

Esta apresentação pretende expor os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “*Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da lei 10.639/03*” que foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Minas.

A pesquisa investigou os processos de formação de professores no âmbito de três subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvidos em três Instituições de Educação Superior (PUC Minas, UEMG e UFOP). Esses subprojetos têm em comum o enfoque nas temáticas africana e afro-brasileira e ambos promoveram práticas educacionais voltadas para o trabalho com a diversidade e com uma educação antirracista. Procuramos mapear e analisar as propostas e atividades pedagógicas, os saberes docentes e escolares que foram construídos, as percepções dos participantes (professores coordenadores das IESs, professores supervisores e bolsistas de iniciação a docência) sobre o seu processo de formação por meio do Programa. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho teórico-empírico, em que utilizamos os seguintes instrumentos: aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação de campo, pesquisa bibliográfica e documental

Estudamos diversos autores que tratam sobre o processo histórico de lutas do movimento negro por direitos, sobretudo em prol de uma educação antirracista, abordamos conceitos que se situam na interface da Antropologia com a Educação. Promovemos discussões sobre a formação docente no Brasil, abordando especificamente a formação de professores para o trabalho com a diversidade, os Saberes e Práticas Docentes.

Ao analisar os dados produzidos pela pesquisa, percebemos que prevalece, por parte dos sujeitos pesquisados, uma visão positiva sobre a sua formação e sobre o trabalho pedagógico realizado no âmbito do Programa. Muitos participantes da pesquisa, sobretudo bolsistas de iniciação à docência, relataram as dificuldades enfrentadas nas escolas, ao se trabalharem questões relativas à diversidade, principalmente no que diz respeito às diversas formas de preconceito. Por outro lado, reconhecem que as experiências vivenciadas têm contribuído para diversas reflexões e mudanças na prática docente, favorecendo a noção de alteridade, a formação humana e a construção e reconstrução de saberes escolares e docentes.

A pesquisa evidenciou que os subprojetos interdisciplinares do PIBID enriquecem as atividades propostas, especialmente nas equipes que possuem licenciaturas ligadas ao campo artístico. A pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre diversidade,



educação étnico-racial e para o aprimoramento de políticas públicas de formação de professores que se voltam para esse propósito.

### Pôsteres

#### **A LITERATURA INDÍGENA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma estratégia em direção à compreensão e respeito pela diversidade cultural**

Shirley Martins

**Palavras-chaves:** Literatura Indígena. Prática Pedagógica. Diversidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, em seu 10º volume, no qual apresenta as questões a respeito da Pluralidade Cultural, indicam que o tema seja discutido no Ensino Fundamental, com a intenção de se promover o respeito pela diversidade cultural. Desse modo, essa pesquisa objetiva averiguar de que forma a literatura indígena pode contribuir, aspirando uma formação social e cidadã do estudante através da compreensão e respeito pela cultura do outro.

Para tanto, pretende-se realizar uma análise da literatura indígena produzida pelos próprios integrantes deste grupo étnico, considerando como referência alguns autores tais como: Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Olívio Jekupé e Graça Graúna. Também considera-se pertinente realizar um estudo sobre a forma como a literatura indígena deve ser empregada na prática pedagógica à efeito dessa finalidade. Dentro desta ótica Thiél e Quirino (2011), evidenciam que, trabalhar com a literatura indígena pode ser um caminho para se valorizar a Pluralidade Cultural e a expressão do diferente, legitimando suas contribuições para a sociedade.

Tendo em vista uma formação social e cidadã do educando acredita-se, em conformidade com Munduruku (2016), que a narração das histórias indígenas, em especial aquelas produzidas pelos próprios integrantes deste grupo étnico, são capazes de provocar uma reflexão nos ouvintes e desconstruir uma visão estereotipada e preconceituosa acerca do nativo por tantas vezes reproduzidas no ambiente escolar.

No tocante da lei 11.645 de março de 2008, fica estipulado que o conteúdo sobre a cultura do negro e do indígena seja incorporado “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” Explica Carreira,

O fato da lei 10.639 não contemplar o estudo da cultura dos índios brasileiros tornou-se alvo de críticas da comunidade de grupos indígenas. Assim, a lei 11.645 veio corrigir essa lacuna tornando obrigatório também o ensino da cultura dos povos indígenas no currículo escolar. (CARREIRA, 2015, p.50)

A partir dos discursos apresentados, a lei 11.645/08 vem promovendo discussões acerca do desenvolvimento de ações políticas de inclusão social, impulsionando o tratamento da temática no contexto escolar. Estas ações incluem no currículo oficial da rede de ensino pública e privada o tratamento com o tema, Cultura Afro-Brasileira e



Indígena. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, indicam que:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas. (BRASIL, 2013, p. 105)

De acordo com Carreira (2015), à consciência dessa diversidade cultural, evidenciada nas diretrizes mencionadas acima, torna possível quando os estudantes fazem comparações e estabeleçam relações entre culturas, uma vez que os nativos contribuíram diretamente para a formação da cultura e identidade de todo povo brasileiro. Dentro desse contexto, No que se refere à produção literária indígena, Carreira (2015) enfatiza que ela se encontra a margem das produções européias, mas, vem se firmando no panorama literário nacional, tendendo a ser uma literatura rica em ilustrações que demonstram sobre a diversidade cultural das etnias. Segundo Carreira,

A voz do indígena no panorama da literatura brasileira tem a característica de denúncia, tomando para si a tarefa de narrar não apenas a situação do índio, mas também de representar com propriedade a herança étnica. Dentre os autores mais conhecidos, Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Olívio Jekupé e Graça Graúna vivem em grandes centros, onde, cada um a seu modo, tentam resgatar as culturas indígenas. (CARREIRA, 2015, p.58)

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013, p.116) destacam que, com a inserção da temática Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, é possível proporcionar aos estudantes o contato e o reconhecimento de diferentes culturas. Sobre o tópico acima referido, Carreira (2015), aponta que a leitura dos textos literários, em especial aqueles pertencentes aos autores deste grupo étnico, permite estabelecer uma associação com as histórias de vida da grande maioria do povo brasileiro. “Neste sentido, permitirá que os estudantes desenvolvam não apenas o respeito pela diversidade mais também que a valorizem (...)” (Carreira, 2015, p.63-64)

Nesta ótica, Alcaraz (2015, *et al.*), destaca a importância da literatura indígena na prática pedagógica como uma possibilidade de resgatar um processo histórico cultural dos estudantes, contribuindo para a formação cidadã de cada um deles, pois enquanto ouvintes se identificam como parte integrante daquela história. “Ao sentar e ouvir as histórias, os alunos (as) acabam se apropriando de conceitos e valores que vão refletir em suas vivências” (Alcaraz *et al.*, p.322). Segundo Alcaraz, os alunos são levados a questionar as verdades estabelecidas, criando novos conceitos e passando a observar o mundo de forma crítica.

De acordo com Munduruku (2000), As narrativas, devem ser usadas para promover nas pessoas uma reflexão, uma compreensão de sua história de vida e respeito



à diversidade cultural, uma vez que compreendendo seu passado se sentem parte integrante do presente. Conforme Munduruku,

Entender as coisas e as pessoas desse modo é dar a elas um voto de confiança e acreditar na possibilidade delas serem melhores que são. Para isso é preciso que elas se descubram dignas. É daí que parto quando conto minhas histórias. (...) Faço com que as pessoinhas acreditem que há uma magia por de trás das palavras magia esta que só pode ser capturada por um ouvido interior que foge da razão. (MUNDURUKU, 2000, p.111)

A respeito das reflexões apresentadas, Munduruku (2000), aponta sobre a necessidade de se disponibilizar nas escolas espaços para que essas narrativas aconteçam, “Tenho certeza que isso dará um animo novo aos educandos e renovará o sentido de família, de pertencimento a um grupo, a um povo, a uma nação. (...) Talvez isso crie uma nova identidade ao povo brasileiro” (Munduruku, 2000, p. 113).

Nesse sentido, julga-se essencial investigar de que forma a literatura indígena pode contribuir, tendo em vista à compreensão e o respeito pela diversidade cultural, por meio de uma exploração dos textos literários, em especial aqueles produzidos pelos próprios integrantes deste grupo étnico, bem como de que maneira deve ser inserida na prática pedagógica para esse fim.

### ***Ubuntu*: A diversidade Étnico-Racial como propulsor epistemológico para Políticas Públicas Educacionais**

Mariana Patrus Ananias de Souza Brandão  
 Andréia Martins da Cunha Moura  
 Iara Félix Viana  
 Rogéria Cristina Alves

**Palavras-chave:** Educação; Relações Étnico-Raciais; História Afro-brasileira.

#### **Resumo**

O projeto *Ubuntu*, desenvolvido no âmbito da gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, representa uma ação política focada no desenvolvimento de ações pedagógicas de promoção da igualdade racial, pautada na formação cidadã dos jovens da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais e no reconhecimento da diversidade como elemento preponderante para o desenvolvimento escolar. O projeto é uma ação política que prevê a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora – *NUPEAAs*, responsáveis pela articulação social, pedagógica e acadêmica de estudantes e docentes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Configura-se, ainda, como ferramenta de análise e avaliação de políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade e inclusão. É uma aposta na interação entre Educação Básica e Ensino Superior de modo que a realidade, os anseios e as trajetórias



de vida dos jovens do Ensino Médio, sobretudo dos estudantes negros, sejam considerados como ferramenta pedagógica capaz de subsidiar o pleno desenvolvimento escolar destes estudantes e favorecer o sucesso escolar e acadêmico dos mesmos. O presente trabalho visa apresentar o processo de formulação da referida política.

Gerado como uma forma de aplicabilidade da Lei nº 10.639, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, bem como o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Art. 26-A, § 1º), o Projeto Ubuntu prevê o ensino de tais conteúdos, a partir de uma perspectiva de iniciação científica que alia teoria à prática e que considera a pluralidade dos saberes, a diversidade cultural e as multiformes cosmovisões. A proposta consiste, portanto, na criação de núcleos de pesquisa no ensino médio, nos quais sejam investigados temas inseridos nessa temática por estudantes e por docentes das escolas, acompanhados por docentes de universidades. Isso posto, o projeto apresenta-se também como uma proposta que auxiliará na descolonização do campo do pensamento, bem como dos campos sociais e políticos.

É importante lembrar que de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*, a noção de raça é vista como uma construção social e histórica sobre a identidade negra: “Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. [...]” (DCNs ERER, 2004, p. 15). Nesse sentido, o projeto Ubuntu tem como foco principal as juventudes que cursam o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino, quer se identifiquem como negros ou não.

Através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, de caráter interinstitucional e multidisciplinar, o processo de criação dos NUPEAAs, norteia-se pelos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no que tange ao processo de consolidação de políticas de reparação das desigualdades escolares e socioculturais:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (DCNs ERER, 2004).

A fundamentação e construção deste projeto localiza-se dentro de uma perspectiva discursiva, orientada pelas chamadas “*Epistemologias do Sul*” – termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos - em oposição à hegemonia eurocêntrica da construção dos saberes. A proposta, nesse sentido, contempla os conteúdos de ordem científica que estão relacionados com os saberes de origem africana e afro-brasileira. Assim, são elucidativas



as palavras de Santos (2010, p. 39): “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Por fim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio dos núcleos de estudos afro-brasileiros, pretende instrumentalizar a ação pedagógica de educadores e educadoras da Rede pública, com o intuito de promover uma educação que considere a diversidade étnico-racial do País e estimule o combate às práticas racistas naturalizadas em nossa sociedade. Pretende-se, ainda, contribuir para a redefinição do sentido da escola e do ensino médio, fortalecendo o protagonismo estudantil e aliando a vivência escolar com as experiências e realidade dos jovens em seus contextos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais*. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 92 p.7.

## PÔSTERES

### **O livro didático de história e suas interfaces com a (des)construção de representações e memória acerca do continente africano e dos afro-brasileiros**

Jordania Aparecida machado Messias

**Palavras-chave:** Livros didáticos, PNLD, História da África e afro-brasileiros, Memória e representação

Como mencionado, este resumo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica que teve início em março de 2017 e se estenderá até março de 2018. Contudo a proposta a seguir não objetiva apresentar resultados, mas sim expor o caminho a ser percorrido nesta pesquisa, trazer alguns dados de uma breve pesquisa exploratória e comparativa com o edital de convocação do Plano Nacional do Livro Didático PNLD-2017 e seu respectivo Guia do Livro didático.

Tem-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar os conteúdos referentes a história da África e dos afro-brasileiros presentes em coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2017 (PNLD), buscando compreender em que medida estes livros contribuem para a (des)construção das representações e memória que envolvem o continente africano. Para chegar a este objetivo estão sendo analisados os documentos normativos que orientaram o PNLD-2017, sendo eles: *Edital de Convocação*



do PNLD, que é um instrumento utilizado pelo Estado para definir as normas, condutas, etapas de avaliação das obras inscritas, aquisição e entrega; e o Guia de Livros Didáticos que consiste basicamente em um catálogo contendo o resultado das avaliações dos livros aprovados no Edital de Convocação. Nesta análise, busco identificar em que medida estes documentos contemplam a presença de conteúdos relacionados a história da África e dos africanos e de que maneira eles contribuem para a efetivação da lei 10639/03.

A partir de uma pesquisa exploratória no Edital de Convocação e no Guia do Livro Didático de 2017, percebi um destaque maior a temática africana e afro brasileira nos respectivos documentos em relação aos PNLD's anteriores.

#### *Alguns dados observados*

Os Guias de Livro Didático, em linhas gerais são divididos em: Apresentação, que em suma, traz informações sobre o plano daquele ano, como ele está organizado, o processo de escolha dos livros (datas, prazos, regras), como foram feitas as avaliações das obras, os processos de exclusão e classificação das coleções submetidas dentre outros, além de fichas e formulários a serem preenchidos pela escola; e Volumes destinados a cada uma das disciplinas, contendo as resenhas e avaliações de cada uma das coleções daquela área. A partir dessa primeira análise, identifiquei que o Guia de 2017, logo na Apresentação coloca como princípios gerais do PNLD-2017 e como parte integrante de suas propostas pedagógicas, a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, o que está ausente em “Apresentações” de Guias Anteriores. São eles:

- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
  - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.
- (Guia de Livro Didático PNLD 2017, p.10)

Outro aspecto identificado no Guia, no Volume destinado a disciplina de história, consiste na presença de cinco eixos centrais considerados um avanço pelo PNLD, e que foram adotados também com critérios de avaliação que são:

- O TRATAMENTO ESCOLAR DAS FONTES HISTÓRICAS
- A RELAÇÃO ENTRE TEXTO-BASE E ATIVIDADES
- O TRATAMENTO DAS QUESTÕES DA TEMPORALIDADE HISTÓRICA
- A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA
- A TEMÁTICA INDÍGENA

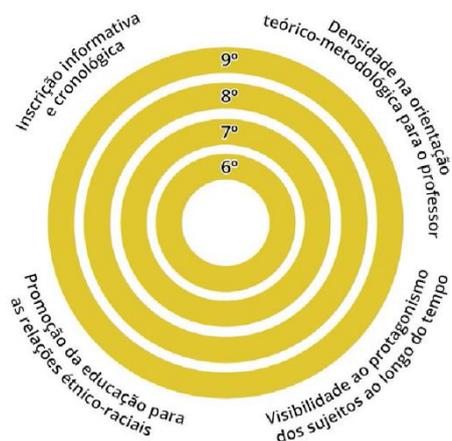
(Guia de Livro Didático PNLD 2017- História, p.26)

Cada um desses eixos segue de uma discussão e análise sobre o mesmo, com a presença de gráficos para indicar a quantidade de coleções que os contemplaram. A respeito da



temática Afro-Brasileira temos o seguintes gráfico

Temática africana e afro-brasileira



O gráfico acima é um reflexo do conjunto das obras analisadas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, e posteriormente o Guia segue com um gráfico como esse acima (tanto para a temática afro-brasileira quanto para cada um daqueles eixos centrais citados) para cada coleção aprovada.

Os dados citados são apenas uma pequena amostragem do que o PNLD 2017 trouxe de novo em relação a temática africana e afro-brasileira, contudo analisa-los de forma a perceber em que medida estes documentos contemplam a temática africana e afro-brasileira e quais as suas implicações nos livros didáticos requer um tempo maior de reflexão e uma discussão bibliográfica mais profunda, metas essas que fazem parte desse projeto de pesquisa.

Feita as análises e reflexões cabíveis ao PNLD-2017 e suas implicações aos Livros didáticos de História, seguirei a pesquisa, buscando identificar como a representação e memória acerca do continente africano se apresenta pela ótica de alguns historiadores e pela conclusão de pesquisas recentes da área, estabelecendo diálogos com o que está posto nas coleções analisadas. A escolha do livro didático como principal objeto desta pesquisa e percebe-lo como um instrumento capaz de (des)construir memórias e representações acerca do continente africano é por acreditar e concordar com Circe Maria Bittencourt (1998) quando ela diz que o Livro Didático é um veiculador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura.



## Sessão Temática Educação e Trabalho

### Artigo completo

#### Panorama do Trabalho Docente

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino<sup>1</sup>  
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Identidade docente; Perfil docente; Panorama docente.

#### Resumo

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior de pós-doutoramento. A análise aqui proposta nesta comunicação, se refere às análises conceituais empreendidas a partir de perspectivas que formam o mosaico do trabalho docente. Para descrever e refletir sobre trabalho docente na atualidade dois termos são utilizados com frequência para elucidar esta profissão que são: Identidade e perfil. Neste sentido este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, com a abordagem bibliográfica que analisou as produções sobre a temática em questão. As consultas foram realizadas ao Banco da CAPES, em que identificam o número de vezes, que alguns termos foram utilizados nas dissertações e teses, com o intuito de apresentar aspectos que direcionaram as reflexões da referida profissão. Os termos: Identidade docente e perfil docente foram analisados e constatados os seus devidos limites para expressar a dimensão do trabalho docente. As lacunas deixadas por estes dois termos para expressar a complexidade do trabalho docente possibilitaram a proposta pelo termo panorama, que amplia a perspectiva de compreender a dinamicidade e a dimensão metamorfoseada desta categoria profissional.

#### Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior de pós-doutoramento. A análise aqui proposta, nesta comunicação se refere às análises conceituais empreendidas a partir de perspectivas que formam o mosaico do trabalho docente. Para descrever e refletir sobre o trabalho docente na atualidade dois termos são utilizados com frequência para elucidar esta profissão que são: Identidade e perfil.

Na última década, a complexidade do trabalho docente e a peculiaridade e complexidade das relações que se conjecturaram na sua ação cotidiana têm levado à realização de pesquisas (TARDIF, LESSARD, 2005; OLIVEIRA; CUNHA; SOARES, 2015; OLIVEIRA, 2013; PASCHOALINO, 2009; 2015; 2017, RAMOS, 2002; GATTI, 2012, dentre outros).

<sup>1</sup>Doutora (UFMG) e Pós-doutoranda em Educação da PUC Minas, Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UNICAMP) e Pós-Doutora em Educação (UNICAMP E Universidade do Porto), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. E-mail: dorinhapuc@hotmail.com



Para adentrar no trabalho específico da docência, a opção neste artigo foi traçar a metodologia empregada e analisar os termos que possuem uma relevância ao se referirem ao trabalho docente, que foram: Identidade docente e perfil docente.

As considerações deste estudo proporcionaram a utilização de um terceiro termo: panorama para designar a profissão docente na sua dimensionalidade e que se metamorfoseia ao longo do tempo histórico, e assim, construir uma perspectiva analítica que retrate a dimensão complexa da profissão professor.

### **Metodologia**

Este estudo buscou compreender como se retrata e designa a profissão nos tempos hodiernos. Neste sentido, foi escolhida a pesquisa qualitativa, a partir da abordagem bibliográfica que analisou as produções sobre a temática em questão.

As consultas foram realizadas ao Banco da CAPES, em que identificamos o número de vezes, em que alguns termos foram utilizados nas dissertações e teses, com o intuito de apresentar aspectos que direcionaram as reflexões da referida profissão.

Vale salientar que, o Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC, que possibilita a consulta da frequência de termos presentes nas dissertações e teses brasileiras desde 1987.

Nesta lógica, o Banco da Capes é organizado pelas “informações fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados”. (CAPES/MEC, 2006). Esta produção organizada possibilita o uso de ferramentas diversas facilitando a consulta que pode ocorrer pelo autor, título e palavras-chave.

Neste estudo foram realizadas as consultas dos termos analisados: Identidade docente e perfil docente durante o período de 1987 a 2016. E posteriormente a consulta de outro termo: Panorama docente, que escolhemos para designar a profissão no contexto atual.

### **Trabalho docente retratado nas pesquisas**

As frequências dos termos utilizados nas pesquisas marcam o entendimento do trabalho docente em determinado período. Nessa lógica, considera-se importante trazer, inicialmente, as escolhas teóricas que são utilizadas, muitas vezes como sinônimas, os termos identidade e perfil. São utilizados para se referir aos profissionais da educação, como, também, a vários outros grupos profissionais que se aproximam pelas suas características. Esses termos têm significados distintos na sua singularidade, como também na sua especificidade e as análises sobre eles permitiram estabelecer relações com o trabalho docente.

Com este entendimento o gráfico a seguir apresenta as frequências do termo: Identidade docente no período de 1987 a 2016.

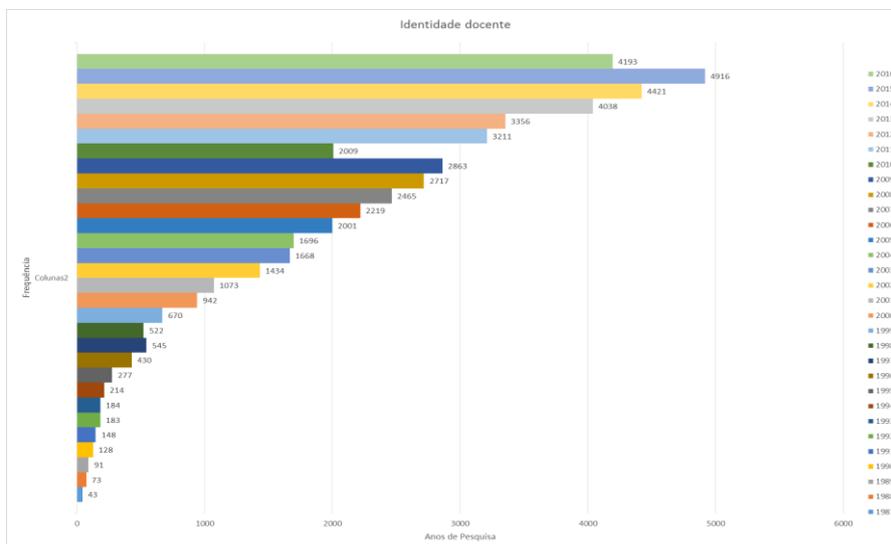


Gráfico 1 - Termo Identidade Docente

Elaborado pelas autoras – 2017

Fonte: CAPES/MEC

É nítido o crescimento deste termo nas pesquisas mais recentes conforme a análise do gráfico 1. Para o termo identidade docente foi obtida as frequências no total de 49.630 pelos resultados do Banco da Capes, que estavam presentes nas dissertações e teses.

De forma explícita, no período mais recente de 2012 a 2016 a frequência do termo: Identidade docente teve o crescimento considerável e foi possível constatar a frequência de resultados de 20.924 para o referido termo. Esta incidência permitiu refletir sobre a importância do mesmo para designar o trabalho docente.

Com o objetivo de aproximar-se do termo: Identidade docente buscou-se pelo seu significado e foi realizada primeiramente, a consulta ao Dicionário da Educação Profissional, em que trouxe a seguinte denominação: “[...] o termo identidade de significado abstrato, com raiz em “idêntico”, entrou na linguagem filosófica como termo teórico” (CAMPOS, 2000, p. 30). No uso corrente, *identidade* é determinada pelo conhecimento e reconhecimento das características que assemelham determinado grupo e o diferencia dos demais.

A identidade profissional se delinea, nesta perspectiva: O termo identidade profissional caracteriza um processo de desenvolvimento psicossocial, em que se envolvem indivíduos e categorias profissionais (CAMPOS, 2000, p. 185).

As argumentações do autor mostram que o termo *identidade* transcende a dimensão profissional e se evidencia no processo psicossocial. Assim, vários aspectos interferem na dinâmica instaurada no processo educativo, principalmente, levando em conta os contextos: histórico, socioeconômico e cultural, de forma que a identidade emoldurada em aspectos restritos toma a conotação de crise e provoca a reflexão, que se traduz sobre o sujeito humano.

A crise de identidade que perpassa a sociedade “[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2001, p. 7).



Esse autor convoca a pensar a identidade como um processo construtivo, em sua essência humana, que está em constante processo de mudanças. Toda essa gama de relações e interações estabelecidas pelos humanos altera as chamadas identidades, que passam a ser voláteis e fluídas.

A identidade do professor também vem sendo abalada e vários aspectos salientam que não é possível compreender a docência da mesma forma; “a própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e os seus profissionais em verdadeira crise, que abrange sua identidade e sua sobrevivência” (GATTI, 2012, p. 106).

Ao se referir à identidade do professor seria o mesmo que buscar alguns fios que tecem a complexidade do humano e perceber apenas similitudes, em detrimento de toda a trama existente. A tessitura é mais consistente e os fios desenham e redesenham as chamadas “identidades” dos professores.

Se a utilização do termo identidade, por si só, demandaria muitas reflexões que não seriam oportunas nesta análise, outro termo, perfil também ecoa um significado voltado para o campo de atuação do sujeito. Na conceitual de perfil pode ser definido como [...] conjunto de características, habilidades, aptidões, conhecimentos e interesses esperados de um trabalhador, tendo em vista uma determinada atividade profissional e o contexto social, tecnológico e cultural em que deverá atuar (MACHADO, 2000, p. 241).

O termo perfil também apresentou frequência alta ao se referir ao trabalho docente. Pela pesquisa realizada no site do Banco de Dados da CAPES/MEC foi possível construir o gráfico abaixo com as frequências do uso do termo: Perfil docente.

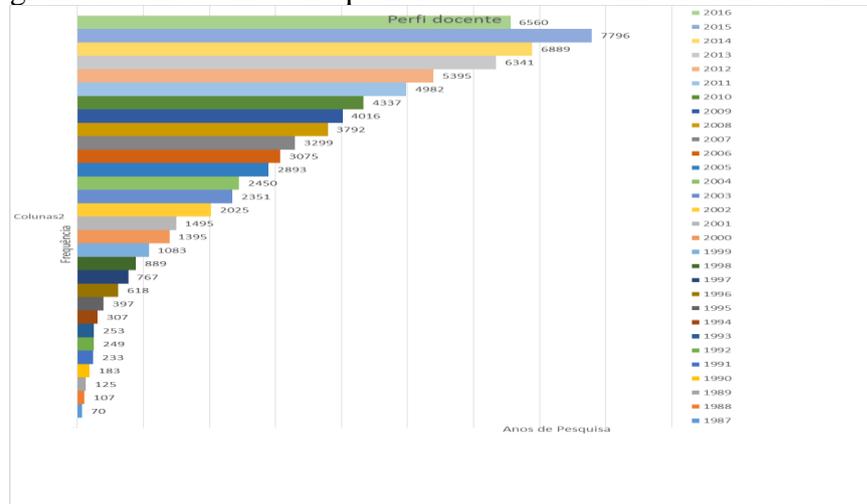


Gráfico 2 Termo: Perfil Docente

Elaborado pelas autoras – 2017

Fonte: CAPES/MEC

Desta forma, o termo perfil docente apresentou a frequência de 74.398 resultados durante o período de 1987 a 2016. Vale salientar que, no período mais recente de 2012 a 2016 obteve 32.985 resultados para perfil docente. Estes resultados permitem analisar como que o termo perfil docente teve acentuada presença nas pesquisas realizadas recentemente.



A compreensão do termo perfil docente também estabelece pontos de conflitos, ao pensar numa dimensão ampla da profissão.

[...] não se pode iludir a respeito do peso que têm nessas carreiras as singularidades da vida profissional em virtude da qual os docentes podem perfilar diferentes pontos de vista sobre os atos de ensinar e aprender ou manifestar níveis de perseverança distintos no nível da concretização, em termos curriculares e pedagógicos, dos seus propósitos profissionais. É que sendo admissível pensar que essas concepções e suas implicações praxeológicas afetam o modo como um docente se percebe, então será necessário valorizá-las no âmbito da reflexão sobre as vicissitudes, tensões e dilemas profissionais que atravessam a vida dos professores e contribuir, por essa via, para interpelar a natureza do trabalho que os professores pensam e realizam. (COSME; TRINDADE, 2017, p.565).

Se por um lado, os aspectos curriculares e pedagógicos, dos seus propósitos profissionais interferem no perfil docente. Por outro lado, aspectos da singularidade do docente também predizem do seu perfil.

Entende-se que a fragmentação dos modelos institucionais e a variação do perfil docente geram oportunidades e constrangimentos distintos, burilados pelos professores que constroem suas carreiras cotidianamente, com respostas que escapam aos padrões. Este artigo aponta a ocorrência de descentramento na produção do conhecimento, no conteúdo do profissionalismo, na fragmentação institucional e no perfil docente. (BONELLI, 2017, p.99).

Neste sentido, a autora supracitada elucida que questões relativas as dimensões: de fragmentação institucional, de gênero e de interseccionalidade também intervêm no perfil do docente.

A definição do termo *perfil* engloba aspectos essenciais que são referendados no campo profissional. Nesse sentido, os profissionais podem ser analisados e classificados dentro da dimensão do perfil, que abarca várias facetas do humano. Entretanto, ao final da análise dos termos identidade e perfil, a escolha recaiu sobre outro termo, ou seja, o panorama que ultrapassa os limites desses dois.

Vale salientar que, naturalmente, o uso desses termos pode levar a uma reflexão pertinente e apropriada de um grupo de profissionais, principalmente, pela multiplicidade de significados que são a eles acrescentados. Entretanto, a opção por outro termo não se estabelece apenas com uma simples mudança de palavra, mas tem por propósito se inscrever na perspectiva de estabelecer um elo com a discussão, que está sendo exposta, abrindo-se para a dimensão da complexidade do humano, especificamente, a complexidade do ser professor.

O estudo do trabalho docente se insere na complexidade de suas ações, ao compreender que o profissional professor convive com os dilemas decorrentes da sua escolha de atuação, nas múltiplas interações que realiza com os alunos, com seus pares, com a direção da escola, com a comunidade escolar, com o currículo estabelecido e com as leis educacionais (PASCHOALINO, 2009). É no seu dia a dia, no seu trabalho diário que o professor se forja nesse profissional da interação, sendo sua ação mediada pelos múltiplos aspectos do humano, agindo como um sujeito de ação e de modificação do contexto no qual está inserido. Nessa lógica da complexidade, o trabalho do docente se constitui como agente de mudança de forma explícita. Não se pode exercer a docência sem agir e interagir com toda uma gama de sentimentos, escolhas, decisões e, sobretudo, de ações (PASCHOALINO, 2009). Todo esse emaranhado de interações questiona o professor



na sua individualidade e, ao mesmo tempo, também no aspecto coletivo do exercício profissional.

Na perspectiva da complexidade, o docente tem a compreensão das suas muitas facetas profissionais, muitas imperceptíveis de imediato, mas que estão subscritas nas emoções e expressas em reações inesperadas. É nesse misto de interações diversas que o trabalho do professor pode ser denominado como uma profissão da incerteza, aspecto que pode até exigir um perfil para sua atuação. (TARDIF; LESSARD, 2005). No entanto, no exercício da profissão, o perfil do professor é alterado de forma significativa e constantemente. Assim sendo não se pode se referir a um perfil, mas de perfis variados que vão se alinhando, no decorrer de sua atuação.

Nesta complexidade de tarefas e das relações, uma imposição tem tomado cena e contribuído com a culpabilização do trabalho docente, principalmente, nas ordens dos índices das provas externas colocam o professor num deslugar e numa situação de vulnerabilidade. (PASCHOALINO, 2017).

Em contraponto, a perspectiva de pensar um trabalho docente que seja valorizado e respeitado na abrangência do público e da qualidade.

Essa valorização no setor público – que sem dúvida passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho – tornou-se lema, uma vez que tem seus impactos na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino. A questão é como materializar esse lema. Não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. A emergência, nas sociedades contemporâneas, das necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da educação básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo. (GATTI, 2012, p. 109).

Se esses aspectos redesenham a complexidade de ser professor em um campo amplo, também, em um campo micro de articulação de cada unidade escolar se forja o clima organizacional que favorece ou dificulta o ser professor.

Outra dimensão essencial do trabalho docente situa na formação do mesmo que deve acompanhar as descobertas científicas e se pautar em novas tecnologias.

No contexto atual, caracterizado pelo extraordinário avanço técnico-científico, faz-se cada vez mais necessário que os professores dessa modalidade de educação sejam formados, de modo mais amplo e aprofundado, nos campos teóricos, prático e didático-pedagógico, para que eles possam contribuir para a constituição de uma força laboral sintonizada com os requerimentos atuais da sociedade e do mundo do trabalho, atuando no exercício do magistério de forma autônoma, criativa, solidária, ética e crítica. (OLIVEIRA; CUNHA; SOARES, 2015, p.57).

A perspectiva abordada pelas autoras ultrapassa a formação acadêmica indispensável para a atuação no trabalho docente. E, assim, apresenta as outras conjugações que determinam a formação com a dimensão de integralidade de ser humano, que deve ser pautado pela ética, criatividade, solidariedade e criticidade.

Corroborando com este pensamento de formação que rompe com as barreiras estabelecidas e se compromete com uma:



[...] educação tratada como um direito inegociável e que se opõe às formas de privatizações da escola. Ou seja, educação como uma prática social que pode colaborar e se compromete com processos de transformação estrutural da formação social brasileira, e objetiva formar sujeitos autônomos, cidadãos lúcidos, críticos e propositivos nos âmbitos individual e coletivo (OLIVEIRA; BURNIER, 2013, p.135).

Toda esta cobrança do fazer docente se acrescenta a outras demandas da atualidade. Nos novos requerimentos o trabalho docente também configura nas dimensões de habilidades e competências.

No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p. 401).

Para entender o trabalho docente é importante buscarmos compreender as relações humanas com os meios e as normas presentes no trabalho. Neste sentido, para Canguilhem, (2001) a vida humana é demarcada por normas que tentam regular a sua ação.

Numa reflexão sobre o trabalho na perspectiva do modelo taylorista, no qual se espera uma execução precisa de acordo com as prescrições estabelecidas pelas normas antecedentes Canguilhem, (2001) afirma que a norma prescrita determina que certo trabalho deva ser realizado por um único método aceitável. Nesse sentido, a tentativa era de:

[...] mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer, pode-se estabelecer a norma de rendimento de um determinado operário pela medida do tempo mínimo praticado por diferentes operários para cada elemento de uma tarefa decomposta. O inconveniente é esta norma não ter nenhuma significação concreta para um indivíduo tomado em sua totalidade biopsicológica de sua existência. (CANGUILHEM, 2001, p.118).

Para o autor não é possível uma única norma, como não há uma única racionalização, mas uma pluralidade de racionalizações. Essa pluralidade de racionalizações se deve aos valores, pois todo homem deseja ser sujeito de suas próprias normas. Para o autor, o homem age no seu meio de trabalho construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. O sentido da vida opera como mediador entre:

[...] o mecânico e o valor, é dela (a vida) que se tiram por abstração, como termos de um conflito sempre aberto, e por isto mesmo gerador de toda experiência e de toda história, o mecanismo e o valor. O trabalho é a forma que toma para o homem o esforço universal de solução do conflito. (CANGUILHEM, 2001, p.120-121).

O autor supracitado nos fala que as normas do trabalho estão no aspecto mecânico, “mas só são normas pela sua relação com a polaridade axiológica da vida, da qual a humanidade é a tomada de consciência” (CANGUILHEM, 2001, p. 121). Dessa forma, só é possível



entender a norma do social para o vital, a partir da sociedade nas quais as normas e as definições de normalidade são construídas. Entendendo que norma ou regra é aquilo que serve para endireitar, buscamos o sentido do que seria o normal.

Canguilhem (2002) afirma que o termo normal se naturalizou na França a partir do século XIX, em duas instituições: a instituição pedagógica, para designar um protótipo escolar e a instituição sanitária, para designar um estado de saúde orgânica. Assim, a escola normal é considerada a escola onde se ensina a ensinar através de instituírem experimentalmente métodos pedagógicos. A normalização dos meios técnicos de educação deve ser entendida como:

[...] expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos. (CANGUILHEM, 2002, p.210-211).

O conceito de norma é polêmico, pois traz embutido em si o sentido de aversão a algo existente no social. Só se busca uma norma para que haja correção de infrações. Assim, as normas estão acompanhadas de sua contradição, que se traduz na própria existência do humano.

O ser humano diante de seu trabalho o recria constantemente, podendo até estabelecer uma sinergia entre os trabalhadores, formando coletivos na execução de uma atividade. A atividade industriosa não se limita ao exercício da tarefa tal como foi planejada, pois ao se empenhar na sua execução o ser humano coloca a si mesmo, recriando-a.

Dessa maneira, nessas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho o trabalhador recria, faz micro escolhas para gerir a sua própria ação, não necessariamente mais libertadoras e mais emancipatórias. Evidentemente que isso depende da história desse coletivo de trabalhadores.

Schwartz (1996) constata que as atividades humanas são permeadas por valores que norteiam as renormalizações no trabalho e na própria vida. Os valores para esse autor estão em dois âmbitos diferentes, sendo um deles pautado pelos valores mercantis e noutro polo os valores sem dimensão, entre eles o bem comum, a justiça e a cultura. Com esta lógica, o trabalho docente se insere no polo dos valores sem dimensão e, portanto, trazem na sua especificidade a complexidade das relações.

Diante de todas essas considerações, a escolha do termo *panorama* pareceu-me o mais apropriado. “Termo criado com o prefixo grego pan "todos" e da palavra grega horama 'view', derivado do Horan 'ver', foi usado em Inglês com a sua atual direção desde o início do século XIX .” (SOCA, s/d).

Com este entendimento, as tessituras do fazer e do constituir-se dos professores foram apresentando um panorama abstruso e multifacetado, de trajetórias distintas. Nessa lógica, a análise realizada permitiu constatar que cada instituição educacional constrói um panorama, marcado pela complexidade, pois as pessoas que convivem nesse espaço, também, carregam a carga implexa de sua própria existência.

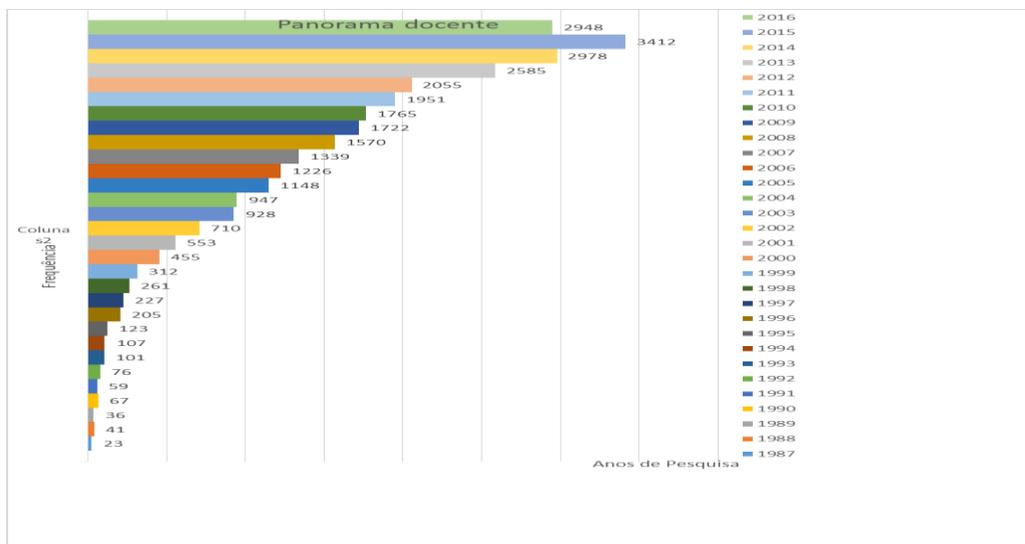


Gráfico 2 Termo: Perfil Docente  
Elaborado pelas autoras – 2017  
Fonte: CAPES/MEC

Na pesquisa realizada no Banco de Dados da CAPES/MEC foi encontrado o número de 29.904 resultados para panorama docente. Já para o período mais recente de 2012 a 2016 teve o destaque do número de 13.949 resultados para panorama docente. As autoras Bernadete e Elba (2009) ao referenciarem a publicação do seu livro afirmaram que:

Procura traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos especiais de formação para atender à exigência de sua elevação para o nível superior, a formação continuada de professores.

Busca ainda abordar questões relativas à carreira e ao salário docentes. O intuito é tentar levar a reflexão sobre a docência e a formação para seu exercício a um plano mais amplo e abrangente, na busca de superação de casuísmos. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.13).

As múltiplas facetas que compõem a docência favorecem estabelecer a perspectiva de um panorama que é volátil e que compreende os diversos aspectos da complexidade do docente. Nesta mesma lógica, os autores chilenos (ASMUSSEN e CORCIONE, 2016) especificam que as relações docentes também estão perpassadas pelas interações relacionadas com o envolvimento com outras pessoas do processo de ensino-aprendizagem desde os seus estudantes, as famílias dos estudantes e comunidade escolar como um todo nos aspectos relacionados aos níveis: socioeconômico, ao capital cultural, psicológico e emocional.

### Considerações

O trabalho docente é permeado por aspectos variados que trazem marcas desde da pessoa singular do professor até características semelhantes que se estabelecem a partir da prática



profissional. Com o trabalho docente não é possível falar numa identidade ou até num perfil para seu trabalho pela dinamicidade e complexidade do trabalho em si, neste sentido o termo panorama buscou contemplar esta lógica mutante.

Existem no Brasil uma gama de diferenciações de trabalho docente, que vão além do nível de atuação profissional, da formação destes professores e sobretudo, das interações realizadas no cotidiano da profissão.

Falar de trabalho docente apesar de trazer em mente o profissional da educação, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem carrega também nesta perspectiva a complexidade do trabalho, que se transforma e que se altera substancialmente de forma contínua, como numa metáfora de uma célula viva que ao interagir- se transforma a si própria.

## Referências

ASMUSSEN, Pablo Cornejo; CORCIONE, Andrés Cabezas. Educar desde las emociones: panorama docente en la educación chilena. **Revista Científica de Ciencias de la Salud** 9:2 2016. Disponível em: <[http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/657](http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/657)> Acesso em 24 de março de 2017.

BONELLI, Maria da Gloria. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.163 p.94-120 jan./mar. 2017.

CAMPOS, Regina. Identidade profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FaE/UFMG, 2000.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. In: **Proposições**, v.12. n.2-3 (35-36), jul-nov, 2001.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Leite. 4ª edição. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2002.

CAPES/MEC. **Banco de Teses e Dissertações**. 2006. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acesso em 12 de março de 2017.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui Eduardo. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>> Acesso em: 12 de set. de



2013.

GATTI, Bernadete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Lucília. Perfil amplo de qualificação profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FaE/UFMG, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA, D. M. et al. (Orgs.) **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, M. A. M; CUNHA, Daisy; SOARES, Juliana. Formação de professores para a educação profissional: um estudo histórico e crítico. In: SCARELI, Giovana (org.) **Educação, Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a pesquisa**. Editora Sulina, 2015.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado – matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz; ALTOÉ, Adailton. **Presenteísmo e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2015.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no. 80, p.401-422.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. In: **Revista Idéias**, Ano 3 nº 2, julho/dezembro 1996. Curitiba: Travessa dos Editores, 1996. p.109-121.

SOCA, Ricardo. **A fascinante história de palavras e fascinantes novas histórias de palavras**. Disponível em: <http://www.elcastellano.org/palabra.php?id=954>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

TARDIF M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



### Resumos expandidos

## **NOVA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: As narrativas de estudantes do Instituto de Ciências Humanas da PUC Minas**

Amauri Carlos Ferreira  
 Fernanda Gomes Marques  
 Ícaro Capanema de Faria  
 Juliana Cristina Maciel Martins  
 Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira  
 Nilza Bernardes Santiago

Esta comunicação tem como finalidade expor a Pesquisa denominada “NOVO PROJETO PARA AS LICENCIATURAS DO ICH: Solução para a Carênciade Candidatos ao Magistério?”, desenvolvida no período de fevereiro de 2015 à janeiro de 2017, no âmbito do Instituto de Ciências Humanas (ICH), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), cujo objetivo foi, por um lado, analisar as causas que têm provocado, na atualidade, a Crise das Licenciaturas, traduzida, sobretudo, na diminuição crescente tanto de sujeitos que querem se tornar professores, quanto dos que abandonam o magistério e, por outro lado, analisar as condições objetivas que podem minimizar, ou superar, essa situação. Olócus da investigação foi o ICH da PUC-Minas, e os cursos de licenciatura ofertados.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas, na primeira foi feita a análise documental do Projeto Compartilhado dos Cursos de licenciatura do ICH da PUC Minas, e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História, Pedagogia, Letras e Geografia. A segunda etapa, consubstanciou-se na aplicação de um questionário socioeconômico, e na realização de grupos focais com os alunos, sujeito da Pesquisa, vinculados às referidas licenciaturas. Pelo questionário, foi traçado o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados, e através da técnica do grupo focal, buscou-se escutar os estudantes destes cursos, no que se refere à suas experiências pedagógicas nas disciplinas compartilhadas, suas percepções acerca da crise vivenciada nas licenciaturas e da estratégia utilizada pela PUC Minas, na tentativa de superá-la. Nesse sentido, participaram da Pesquisa 26 estudantes matriculados entre o 4º e o 6º períodos, dos cursos de licenciatura do ICH, e dos turnos da manhã e tarde. No que tange aos dados coletados, esclarece-se que os qualitativos foram estudados, através da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), e os dados quantitativos, foram analisados, segundo os aportes da Estatística Descritiva.

Enfatiza-se que, a escolha por alunos matriculados nesses períodos se deu pelo fato das disciplinas compartilhadas, previstas nos Projetos Pedagógicos, serem ofertadas até o 5º período dos cursos das licenciaturas mencionadas.

Cabe destacar que, o Projeto Compartilhado prevê a articulação de disciplinas em todas as licenciaturas do ICH, o que se configura como uma interdisciplinaridade entre as licenciaturas do referido instituto. De acordo com o documento pesquisado, sua criação surgiu da necessidade, de se buscar uma possível solução para a crise no campo das licenciaturas, também vivenciada, de forma acirrada, pelo ICH. Porém, ao escutar os estudantes dessa experiência interdisciplinar, foram desveladas algumas situações



emblemáticas e problemáticas, no que tange, sobretudo, à sua constituição curricular. De tal maneira que, a questão da “interdisciplinaridade” proposta pelo Projeto Pedagógico, através das disciplinas compartilhadas, que priorizavam a relação entre a teoria e a prática, prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, identificou a necessidade de serem feitos ajustes na sua efetivação, especialmente, no que diz respeito ao seu posicionamento na matriz curricular e na composição das turmas, que de acordo com os alunos, estavam com um número elevado de estudantes, o que impacta no rendimento da turma.

Outra questão central, levantada nessa Pesquisa, refere-se à nova estratégia, utilizada pela PUC Minas, traduzida na concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), para os alunos dos Cursos de Licenciatura, a partir de 2014, como forma de contribuir para aumentar o acesso e a permanência desses sujeitos.

Percebe-se, pelo discurso dos estudantes, uma clara contradição na estratégia adotada pela PUC Minas, pois, por um lado, com a maior oferta de bolsas do ProUni, foi aumentado o acesso aos cursos de licenciatura, por outro lado, não se garante a permanência dos estudantes, tendo em vista as dificuldades por eles encontradas, devido, sobretudo, ao horário em que os cursos são ofertados, ou seja, exclusivamente, no turno da tarde. Os relatos desses estudantes mostraram que, por mais que a bolsa isente o aluno da mensalidade integral, as despesas relativas, ao material de estudo, aos gastos com transporte, alimentação, entre outros, dificultam a permanência dos alunos nos cursos. Portanto, pelas percepções dos estudantes entrevistados, a essa estratégia, de conferir bolsas aos alunos, por mais que seja positiva, não resolve o problema em sua totalidade. Enfatizaram, também, que o turno da tarde, praticamente, inviabiliza a possibilidade dos alunos trabalharem e, conseqüentemente, permanecerem nas licenciaturas.

No que se refere a escolha pelo o magistério, destacaram-se entre as narrativas dos estudantes, que essa foi marcada por resistências e receios, não se figurando, na maioria das vezes, como primeira opção nas suas escolhas profissionais. Nesse sentido, quando questionados sobre suas expectativas profissionais/pessoais, os relatos dos estudantes apontaram para a necessidade de uma formação continuada, no nível da Pós-Graduação, para obter um maior reconhecimento social e melhores condições financeiras.

No que tange a Crise no campo das licenciaturas, os alunos investigados enfatizaram a necessidade de resgatar a dignidade do profissional docente, e destacaram a importância da valorização dos professores, como forma de minimizar/excluir a Crise das Licenciaturas, e garantir tanto o aumento do número de alunos que optam pelas Licenciaturas, quanto diminuir a evasão dos professores do Magistério.

Em suma, esta pesquisa, centrada nas Licenciaturas do ICH, talvez possa contribuir para reflexão sobre os Cursos de Formação de Professores, no intuito de se repensar as estratégias para torná-los mais atrativos, e contribuir para que o magistério e seus professores possam ser, socialmente, mais valorizados e receberem uma remuneração, compatível com o relevante papel social que desempenham.



## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Érina Ribeiro Andrade

**Palavras-chave:** educação profissional e tecnológica; práticas pedagógicas; formação integrada.

### 1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar o histórico da educação profissional e tecnológica e sua implementação na agenda política educacional brasileira nos últimos anos. No sentido dessa discussão, o texto foi estruturado da seguinte forma: na primeira parte tem-se o histórico e a implementação da educação profissional e tecnológica na agenda política brasileira, destacando a sua atual perspectiva de integração; e na segunda parte são apresentadas características da prática pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Codó através da análise documental dos projetos dos cursos técnicos, fazendo essa análise a partir das produções científicas relacionadas ao tema da educação profissional e tecnológica.

### 2 HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Até o século XIX não há registros de uma educação profissional sistemática presente no sistema de ensino brasileiro. O que se percebe é uma educação elitista e excludente, que contribuía apenas para a reprodução das classes sociais. (MOURA, 2007).

Pode-se dizer, então, que a educação profissional no Brasil tem sua origem com a criação do Colégio das Fábricas, por meio de um decreto de 23 de março de 1809. O que caracterizava a educação profissional nessa época e nos anos seguintes era o seu caráter assistencialista. Se antes tínhamos uma população socialmente excluída, as políticas educacionais que surgiam visavam acolher àqueles que estavam à margem da sociedade devido às suas condições sociais desfavoráveis, dando-lhes a oportunidade de aprender um ofício a partir do qual poderiam sobreviver de maneira digna.

O início do século XX introduz um novo paradigma na educação profissional, ela deixa de ser assistencialista para ganhar um novo perfil ao priorizar a formação de operários para o mercado de trabalho:

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia. (MOURA, 2007)

Visando alcançar esses objetivos de formação, surgem em 1909, as Escolas de Aprendizizes Artífices. Os cursos ofertados por essas escolas variavam de uma cidade para outra, mas



tinham como interesse a preparação daquelas pessoas mais pobres da sociedade para o exercício profissional nessas áreas: agricultura, indústria e comércio.

Até 1932, o curso primário era caracterizado por duas opções de curso: o rural e o curso profissional que durariam quatro anos. Ao término desses quatro anos, o estudante poderia escolher opções voltadas unicamente para a formação para o mercado de trabalho no nível ginásial, nas seguintes áreas: o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Essas opções de formação eram características de um contexto histórico em que as atividades secundárias e terciárias não davam acesso ao ensino superior, por seu caráter simplista. É importante ressaltar que, nessa época, as elites, após o término do ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos no ensino superior caracterizado por ser dividido em carreiras profissionais.

Para Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Assim, a desigualdade decorrente do acesso à escolaridade se manifesta principalmente nas oportunidades de colocação no mercado de trabalho. Se por um lado, o mundo prima pela igualdade de valor entre os seres humanos e pela garantia da igualdade de direitos entre os mesmos, por outro lado, o que se percebe é que ainda existe um elevado grau de desigualdade que interfere no exercício pleno de um de seus deveres como cidadãos: o de trabalhador produtivo.

Em 1942, na era Vargas, foi instituída a Reforma Capanema, que modificou a estrutura do ensino profissional, a partir das Leis Orgânicas, onde determinou-se que o ingresso ao ensino superior de alunos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais só era permitido às carreiras correspondentes àqueles.

O caráter dualista da educação profissional mais uma vez se confirma com a criação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946, pois o governo transfere à iniciativa privada a responsabilidade de formar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, em decorrência dessa mudança, o ensino secundário e o normal preparariam aqueles com melhores condições sociais, as elites, e o ensino profissional serviria para a formação dos filhos de operários para as artes e os ofícios. (MOURA, 2007)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que foi promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961), traz profundas mudanças para a educação profissional, apesar de ainda não superar a dualidade estrutural historicamente existente nas modalidades de ensino apresentadas.

Em 1971, época da ditadura militar no Brasil, há uma expressiva reforma da educação básica ocasionada pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -,



que buscou estruturar a educação de nível médio brasileiro para torná-la como sendo profissionalizante para todos.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, o ensino profissionalizante no Brasil, passa a ser ofertado quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino. Essas escolas se caracterizaram por oferecer formação mais voltada para a área industrial (ETFs), e no ramo Agropecuário (EAFs).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram criados a partir da lei nº 11.892/08, visando dar continuidade à formação profissional, mas com um novo formato. Foram criados 38 IFETs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. Segundo a referida lei que instituiu os IFETs, estes devem constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Lei 11.892/08, art. 6º).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Codó foi instituído em 2008, até então a instituição funcionava como Escola Agrotécnica Federal. O IFMA – Campus Codó, assim como os demais IFETs, através de práticas pedagógicas integradoras e de formação que estimulam o desenvolvimento do espírito crítico, visam superar o histórico excludente e de caráter dual da educação profissional no Brasil. Com isso, cabe uma análise dos projetos de cursos e sua implementação no instituto em estudo, para que tenhamos de fato avanços na formação profissional e tecnológica no Brasil.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2008.

KUENZER, Acácia Z. (org). Ensino Médio: contruindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2. 2007.



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE, NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: contextos, sujeitos e práticas formadoras.**

Elaine Cândida Marrocos Sartori

**Palavras chave:** Formação de Professor de Arte Visuais. PIBID. Ensino de arte.

**Resumo:**

Este trabalho apresenta o resultado de uma investigação sobre os processos de formação inicial de professores de Artes Visuais inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, uma política pública brasileira de valorização do magistério implementada pela Capes, desde 2007. Nesta investigação buscou-se conhecer os contextos de formação, ouvir os sujeitos envolvidos – licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área – e compreender alguns dos desafios e dilemas que emergem nestes processos formativos, tanto em relação às interações entre os sujeitos participantes quanto ao objetivo de construir práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Arte nas escolas públicas de Educação Básica, a partir de três experiências (subprojetos) de formação de professores de Arte no âmbito do Pibid, em Belo Horizonte, em duas Instituições de Ensino Superior – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Entre os objetivos específicos desta investigação, foram discutidos neste trabalho os que permitem compreender pressupostos e propostas do PIBID, enquanto política pública educacional de formação docente; identificar concepções e práticas norteadoras das experiências de formação de professores de Arte no PIBID, em Belo Horizonte, e compreender se, no âmbito do curso de Artes Visuais, as ações propostas contribuem para a aproximação entre teoria e prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual foram selecionados três grupos de sujeitos participantes, de três subprojetos do Pibid Artes nas duas IES investigadas. O grupo selecionado para esta pesquisa é constituído de: alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Artes Plásticas, professores da educação básica de escolas públicas de Belo Horizonte e professores do ensino superior de universidades públicas de Minas Gerais, todos eles atuando como bolsistas do Pibid. Este grupo representa um total de 12 licenciandos, 4 professores da Educação Básica (Professor Supervisor) e 2 professores do Ensino Superior (Coordenador de Área). Os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados foram: análise documental, pesquisa bibliográfica, observação do campo, questionários e entrevistas. A observação realizada para a análise do fenômeno investigado constituiu-se por meio da participação nas reuniões dos grupos de bolsistas, em cada IES, e no interior das escolas parceiras; nos encontros e conversas entre Coordenador de Área, Professor Supervisor e os Licenciandos, e no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas junto aos alunos das escolas públicas. O questionário foi aplicado apenas para os Licenciandos Bolsistas. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para favorecer a análise dos dados. Os temas que nortearam a coleta e análise dos dados referentes aos Licenciandos Bolsistas dizem respeito ao vínculo com o programa e suas formas de inserção na escola, aos significados e importância atribuídos pelos estudantes



da Licenciatura à sua participação no Pibid, aos problemas enfrentados e às soluções encontradas por estes estudantes, às condições que favorecem ou não a relação entre o conhecimento adquirido na formação acadêmica e o conhecimento construído na prática docente e, por fim, à tentativa de compreender de que forma a participação no Pibid contribuiu para a construção de saberes importantes para a sua atuação como futuro professor. No decorrer dos trabalhos foi possível compreender o diferencial do Pibid como programa de formação docente. Por exemplo, a presença do professor supervisor como coformador dos jovens licenciandos, uma das grandes novidades neste Programa. A partir do material pesquisado, passamos a refletir sobre seu papel neste processo uma vez que, nesta pesquisa, encontramos a situação em que, o professor supervisor não tem formação na área de Arte e não recebe o licenciando em sua sala de aula. Tendo em vista esta questão, a investigação nos fez indagar: quais as implicações de uma forma de organização em que o professor supervisor não é reconhecido pelos licenciandos como o professor experiente naquela área de conhecimento? Quais os impactos disso para se alcançar o propósito de promover o diálogo entre a teoria e a prática no processo de formação docente? É possível compreender quais as concepções do ensino de arte que estão presentes nas práticas dos professores nestas escolas? Outra questão se refere à ausência de espaços adequados para o desenvolvimento dos conteúdos e práticas do ensino da Arte. Entre as questões trazidas pelos estudantes está a improvisação de espaços para as aulas de Arte. Passamos então a pensar: em que medida tal situação favorece ou dificulta o desenvolvimento e a construção do conhecimento em arte? O uso de espaços improvisados dificulta o estudo e a prática dos conteúdos das aulas de Arte? Num momento em que diversos esforços estão sendo mobilizados no sentido de superar as deficiências e a desarticulação na formação docente, que têm sido reiteradamente apontadas em cursos de licenciaturas hoje oferecidos e que a estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior têm sofrido diversas críticas, podemos compreender que são muitos os desafios a serem vencidos para a melhoria da formação inicial de professores, sobretudo referente ao distanciamento entre a pesquisa e o ensino, à desvalorização da licenciatura e do magistério e, com maior ênfase, à dicotomia entre a teoria e a prática docente. Sendo assim, as políticas públicas voltadas para a criação de programas que visam a inserção dos estudantes das Licenciaturas no campo do trabalho docente, são compreendidas como emergenciais, numa tentativa de estreitar as relações entre teoria e prática e, portanto, precisam ser amplamente investigadas. Uma vez que, esta pesquisa teve como foco a formação do professor de Artes Visuais, entendemos que este estudo poderá contribuir com dados importantes para a compreensão das condições e dificuldades que envolvem a docência em Arte. As questões suscitadas nesta pesquisa foram extraídas dos relatos dos sujeitos envolvidos no processo de formação proposto pelo Pibid e não teve a pretensão de dar respostas ou soluções, apenas contribuir para a ampliação das reflexões sobre o ensino de Arte, a (des)valorização desta disciplina na escola e a formação do professor de Artes Visuais no interior de uma política pública de formação docente. O levantamento dos estudos e pesquisas sobre o Pibid Arte, elaborado para esta pesquisa, mesmo que ainda em pequeno número, aponta algumas das potencialidades do Programa para a formação do professor. A partir das análises dos dados, novas questões foram surgindo, como também foram se delineando os significados da participação do estudante



como sujeito de sua própria formação, da relação professor/estudante em uma perspectiva de troca e de formação, da formação inicial do estudante e da formação continuada do professor da educação básica.

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA RFEPCT:  
uma análise da política institucional e a formação/capacitação docente.**

Juliana Cristina Maciel Martin

**Palavras-Chave:** Inclusão da Pessoa com Deficiência; Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica; Formação e Profissionalização de Professores.

O presente trabalho tem como finalidade apresentar a Pesquisa de Mestrado, submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, denominada “POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo a ser realizado em uma Instituição da RFEPCT-MG sobre a capacitação docente”. A investigação, que está em andamento, busca analisar as políticas contemporâneas para a inclusão de pessoas com deficiência, na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tem-se como objetivo identificar e analisar as políticas institucionais e o acompanhamento pedagógico ofertado aos estudantes com deficiência na instituição da RFEPCT-MG a ser pesquisada, bem como a formação e capacitação do corpo docente para atender ao referido público.

Nesse sentido, estabeleceu-se como sujeitos da pesquisa, os alunos com deficiência matriculados em cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição da RFEPCT-MG, situada em Belo Horizonte, bem como os professores que, com eles, exercem seus ofícios.

Destaca-se que, para o desenvolvimento da pesquisa, foi proposto uma interlocução da investigação quantitativa, com a qualitativa.

Para a investigação quantitativa serão utilizados os dados coletados na Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC), desenvolvida entre 2010-2014, e que gerou um Banco de Dados Quantitativos, obtidos por meio de um Survey, que se traduziu em um questionário eletrônico aplicado a 265 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da instituição a ser pesquisada. Objetiva-se com esses dados apresentar o perfil dos docentes da carreira EBTT, e mais especificamente suas trajetórias formativas para atuação na rede.

No âmbito da pesquisa qualitativa, será utilizado como procedimento técnico de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo de caso descritivo.

Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar a pesquisa bibliográfica e documental sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência na RFEPCT, com ênfase na formação/capacitação docente.

Como resultado dessa primeira etapa da pesquisa, foi possível identificar que, ao se abordar a formação de professores no Brasil, verifica-se a existência de uma vasta produção de estudos, com perspectivas variadas, voltados para a Educação Básica e Ensino Superior, não sendo identificado o mesmo nas investigações com o foco na educação profissional. Essa modalidade de ensino apresenta uma escassez de estudos, principalmente no que se refere à formação de seus docentes. Quando abordado o acesso



de pessoas com deficiência, evidencia-se o baixo número de produções acadêmicas nessa temática.

Especificamente na RFEPCT, a política de expansão e de reorganização da referida rede, iniciada em 2008, tem mostrado a necessidade de serem analisadas questões, até agora, pouco aprofundadas, nessa modalidade de educação. Uma delas diz respeito às políticas públicas para o trabalho docente e formação/profissionalização dos professores, e de forma mais específica, para o magistério com alunos com deficiência.

Ressalta-se que a preocupação com a inclusão da pessoa com deficiência na RFEPCT, impulsionou a criação de programas de educação profissional para pessoas com deficiência, como é o caso do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização, para as Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de inserir essas pessoas na rede. Esse Programa, criado em 2001, prevê a organização de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no âmbito dos CEFET's e dos Institutos Federais, da RFEPCT, visando promover a preparação e adaptação necessária, para a inclusão desses indivíduos.

A implantação do TECNEP e a criação dos NAPNE's sinalizam a preocupação de uma efetiva política de inclusão na RFEPCT, sendo que a questão que emerge é como ela vem se concretizando no cotidiano escolar desses alunos.

Ainda, como resultado do levantamento bibliográfico e documental, foi possível identificar, de acordo com dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo INEP, que no ano de 2015 houve a matrícula de 7 alunos em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em uma instituição de Belo Horizonte da RFEPCT-MG, e apenas 1 matrícula em um curso técnico concomitante ao Ensino Médio na mesma instituição. Esse Censo revelou a matrícula de 2193 alunos sem deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 555 nos cursos técnicos concomitante ao Ensino Médio. Esses números evidenciam a diferença no acesso do aluno com deficiência a essa instituição.

Apesar do baixo número de matrículas, a presença do aluno com deficiência nas instituições da RFEPCT é real e demanda preparo dos gestores, docentes e comunidade escolar.

Acrescenta-se ainda que, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, além de contemplar, como um dos objetivos principais, a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”, apresenta duas metas relacionadas, diretamente, à educação profissional. No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, o documento prevê a ampliação e expansão das matrículas para esse público.

Ressalta-se, ainda, a promulgação da Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, instituída como a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que figura como uma grande ferramenta com vista à garantia dos direitos dessas pessoas tanto no âmbito educacional, quanto no laboral.

Deve-se enfatizar que a expansão da RFEPCT-MG, as metas do PNE e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, evidenciam a importância de investigações sobre a educação profissional no Brasil, na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino.



**Sessão Temática**  
**Educação, mídia, tecnologia e sociabilidade.**

**Artigos Completos**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCENTES DA ÁREA DE LINGUAGENS  
SOBRE O HIPERTEXTO**

Vanda Arantes  
Simão Pedro Pinto Marinho

**Palavras-chave:** Representação social. Hipertexto. Tecnologia.

**RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada com professores da Área de Linguagens que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira no Ensino Fundamental II, com o intuito de identificar a representação social sobre o hipertexto, como apoio para a leitura e escrita na escola. Fundamentada nos estudos de Serge Moscovici, buscou-se compreender como a representação social (RS) se organiza e pode ressignificar uma concepção de leitura e escrita que incorpore os recursos das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação – TDIC na prática docente. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de aplicação de questionário e questões de associação livre, cujas respostas foram analisadas estatisticamente utilizando-se o *software* SPSS e EVOC 2000 respectivamente, além de entrevista com os docentes. Os resultados revelam que o hipertexto é visto como fonte de leitura para busca de informação e conhecimento muito mais intenso que uma possibilidade de escrita e produção de conteúdos. As conclusões apontam a necessidade de superar desafios para haja uma efetiva utilização das ferramentas de escrita colaborativas, conseqüentemente o uso do hipertexto também como um suporte para a produção da escrita na escola.

**Keywords:** Social representation. Hypertext. Technology.

**ABSTRACT**

This article aims at presenting the results of a research made with teachers from the language field, teaching Portuguese and Foreign Languages at elementary school II, in order to identify social representation about hypertext as a support to reading and writing at school. It is based on Serge Moscovici' studies and it seeks to understand how social representation (SR) is organized and can resignify reading and writing concept that embodies Information and Communication Technology (ICT) resources into teaching practice. Data from the research were acquired by way of a survey as well as free association questions, being the answers analyzed statically with SPSS and EVOC 2000 *software*, respectively, besides an interview made with the teachers. The results show that hypertext is seen as a source of reading for information and knowledge much more than a possibility for writing and producing contents. Conclusions point out the need to



overcome challenges in order to use collaborative writing tools effectively, and consequently the use of hypertext as a support for writing production at school.

## 1 INTRODUÇÃO

A presença das TDIC na sociedade tem modificado, de forma inevitável, os modos de ler e escrever devido à necessidade de utilização dos recursos digitais nas nossas ações cotidianas, que vão desde a utilização dos cartões magnéticos nos caixas eletrônicos de bancos ou supermercados até o uso dos mais sofisticados aparelhos de convergência digital (*smartphones*). Tais mudanças são percebidas em todas as instâncias da sociedade, seja no setor de serviços, produtivo, de inovação tecnológica, seja na vida cotidiana das pessoas. Nesse contexto, a comunicação ganha novo formato na medida em que novas linguagens, possibilitadas pelos suportes digitais, são incorporadas ao processo comunicativo e exige que as pessoas aprimorem e criem outras formas de gerir seus conhecimentos, desenvolvendo, conseqüentemente, novas práticas de leitura e escrita. (SANTAELLA, 2007). Termos como *WhatsApp*, jogos digitais, *Youtube*, *Twitter*, *Instagram*, *blogs*, *e-mail*, etc., estão cada vez mais frequentes nas conversas de professores e alunos, seja na vida particular, seja em assuntos relativos à escola.

De acordo com Xavier (2011) e Soares (2002), os atuais dispositivos de convergência tecnológica potencializam a mistura de linguagens e traz um novo espaço de escrita - a tela - do computador, tablete ou celular, e que acaba por modificar as formas de interação entre o leitor, o autor e o texto. Esse contexto da cibercultura influencia também a escola, o que tem provocado muitos desafios e gerado inúmeros estudos na busca de uma melhor compreensão sobre o uso das TDIC e de como estas veem sendo, ou podem ser incorporadas aos afazeres escolares. É importante que os estudantes aprendam a utilizar a tecnologia de forma consciente, sejam capazes de avaliar de maneira crítica a qualidade da informação, e possam produzir e divulgar seus conhecimentos, reconhecendo que o uso que se fizer da tecnologia tem conseqüências para sua própria vida e para a vida das outras pessoas. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, uma vez que pode ser um agente capaz de provocar mudanças nas ações dos estudantes em relação à cibercultura, seja quanto ao uso das tecnologias seja nas ações de produção de conteúdos para o meio digital.

Em face deste cenário, foi considerado relevante compreender qual a percepção dos docentes sobre o hipertexto como um objeto de ensino de leitura e escrita e levantadas as seguintes questões que nortearam a pesquisa: Qual a representação social dos professores que atuam na área de linguagem sobre o processo de leitura e escrita na escola? Qual a representação social dos professores sobre o hipertexto? Que representações eles têm sobre o hipertexto como apoio para o ensino da leitura e da escrita? Na tentativa de buscar algumas respostas para esses questionamentos, foi realizada a investigação com professores da Área de Linguagens que lecionavam, no período da pesquisa, as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas da Rede Municipal de Betim que foram selecionadas para o estudo.

De acordo com estudiosos na área, realizam-se pesquisas sobre as representações sociais para tentar compreender por que as pessoas agem de uma determinada forma e não de outra. Moscovici (2013) afirma que o comportamento das pessoas está diretamente



relacionado às suas crenças, portanto agem de acordo com seus valores, com aquilo que acreditam.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013), as representações são constituídas por processos afetivos, simbólicos, cognitivos, nos quais cada sujeito as constroi e reconstrói conforme a sua vivência no grupo e se manifestam por meio de ideias, linguagens e gestos. Surgem, portanto, mediante um processo de interação e comunicação. As representações têm por objetivo transformar em familiar algo que, em princípio, é estranho.

O estudo da representação docente sobre o hipertexto tornou-se instigante na medida em que uma ideia criada na década de 1945 por um engenheiro, Bush, e, posteriormente, o *hypertext* por Theodor Nelson (SILVA, 2000); portanto, como um termo que nasce da Ciência da Computação, próprio do campo da informática, mais próximo aos designers, passa a ser representado no campo da educação, tornando-se familiar ao docente e incorporado ao seu dia a dia.

Buscou-se, com a realização da pesquisa, contribuir com educadores e gestores da educação, oportunizando uma reflexão sobre o uso da TDIC e apontando elementos da representação sobre o hipertexto que possam subsidiar possíveis formações para os professores e que impactem nas aprendizagens dos alunos na busca de uma melhor qualidade do ensino.

## 2 TRABALHOS RELACIONADOS

### 2.1 Representação social

Para desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como referência os estudos de Serge Moscovici (2010; 2013) que ao resgatar o conceito de representação coletiva da Sociologia de Emile Durkheim, e buscar contribuições na teoria da linguagem de Saussure, das representações infantis de Piaget, do desenvolvimento cultural de Vygotsky, elabora a Teoria da Representação Social. De acordo com Guareschi (2013); Alves-Mazzotti (2008) as pesquisas sobre as RS buscam novos olhares para a compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. Ajudam a compreender “porque as pessoas fazem o fazem” revelando as ideias, conceitos e crenças subjacentes às práticas das pessoas construídas e reconstruídas no cotidiano. (OLIVEIRA; WEBBA, 2010, P. 104). Portanto a capacidade de descrever a realidade e mostrar que um fenômeno ou comportamento existente na sociedade influencia as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo é influenciado por ele, mesmo que não se tenha consciência, constitui uma vantagem da Teoria da Representação Social. Em seus estudos Spink (1993) assevera que os estudos sobre a RS significou uma importante mudança no campo da ciência quanto à sua posição sobre a objetividade e a verdade, pois a RS está entre as teorias que estudam o conhecimento de senso comum, devendo ser compreendida como uma forma de conhecimento prático. As RS estão continuamente presentes e impregnam os objetos produzidos ou consumidos na sociedade e também as relações e comunicações estabelecidas entre as pessoas. Para Moscovici as RS

devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e



introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2013, p. 46).

Denise Jodelet, estudiosa do Grupo *Midi* e colaboradora de Moscovici, também buscou contribuir na formulação e aprimoramento da TRS e define a RS como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 1989, p. 36).

Uma finalidade da RS é tornar familiar algo não familiar, transformando objetos e ideias que é estranho aos sujeitos, em categorias e imagens que nos são comuns, nomeando e classificando alguma coisa que consiste no processo de ancoragem. Por sua vez a objetivação é o mecanismo traz algo que estava no mundo das ideias para o mundo físico e reproduzi-lo entre as coisas que se pode ver, tocar e controlar.

Outra contribuição para a TRS foi apresentada por Abric (1994) ao elaborar a Teoria do Núcleo Central, cuja função é dar estabilidade à representação. No sistema periférico localizam-se as representações sociais mais flexíveis, se refere ao contexto imediato dos indivíduos e permite que a representação vá se adaptando e mudando na medida em que os sujeitos ou grupos vão vivenciando suas experiências no contexto atual. Já Núcleo Central é a parte mais estável da representação, mas difícil de sofrer mudanças. Identificar o NC significa conhecer o objeto de representação, isto é, será conhecido o que realmente está sendo representado por aquele grupo social específico sobre determinado objeto.

## 2.2 Hipertexto

Gomes (2011) afirma que a ideia de Theodor Nelson (formulador do termo *hypertext*) foi realmente implementada com a criação da *Web 2.0* que se torna mais aberta e possibilita que os usuários possam produzir conteúdos em vários ambientes de interação (*blogs, Facebook, Twitter, Youtube, sites* de relacionamento, *softwares*) entre outras ferramentas que permitem o compartilhamento de dados. Entretanto estudos apontam que os hipertextos podem ser armazenados no computador ou outro dispositivo e continuar sendo um hipertexto. (DIAS, 2012).

O hipertexto, para Nelson, era um trecho de texto verbal, “texto elástico (*stretch text*)” (GOMES, 2011, p. 21), seria uma forma dinâmica de hipertexto contínuo, semelhante ao ambiente *wiki* que existe hoje. Elaborado em forma de resumo e o leitor poderia acessá-lo de forma mais extensa por meio de *links*.

O conceito técnico do hipertexto foi elaborado por Lévy (1993, p. 33), que o define como “um conjunto de nós ligados por conexões”, para o autor, os *links* (nós), poderiam ser palavras, páginas, sons, gráficos, documentos, cujas informações estariam ligadas umas as outras por conexões em forma de “estrela”.

Coscarelli (2012) afirma que o hipertexto tem sido estudado sob diferentes abordagens podendo levar a diferentes resultados. Alguns estudos tem como foco a leitura e outros partem do ponto de vista da navegação. Estabelecem diferenças entre o texto impresso e o hipertexto a partir de características que tem sido atribuídas a ele como: não linearidade; volatilidade; espacialidade; topográfica; fragmentariedade multissemiose; interatividade; descentração; iteratividade (KOCH, 2011, p.64).



Coscarelli (2012) salienta que materiais impressos como jornais, revistas podem ser considerados hipertextos. Assevera, ainda, que assim como o texto nenhuma leitura é linear, pois envolve operações cognitivas que são colocadas em prática pelos sujeitos e que dão sentido e compreender o que está escrito.

Rebouças e Inocência (2017) apontam que “hipertexto pode causar mudanças na forma de aprender e construir o conhecimento com sua forma interativa de construção das sequências textuais”. (p.196). Nesse sentido os *links* tem papel importante na construção do hipertexto, pois funcionam como elementos de coesão na leitura. Gomes (2011) afirma para escrever ou construir um hipertexto, além do conteúdo que se deseja abordar, deve-se criar a sua estrutura e pensar na maneira como os links farão a interligação entre os vários textos, pois isso influenciará nas possibilidades de percurso e na construção de sentido durante a leitura. Portanto construir um hipertexto é diferente da escrita de um texto qualquer.

### 3 METODOLOGIA

Pelo caráter plurimetodológico, característico das investigações em RS, cabe ao pesquisador elaborar seu caminho de acordo com o que pretende pesquisar. Portanto, na tentativa de compreender e captar a representação social dos docentes sobre o hipertexto como um suporte para o trabalho de escrita e leitura na escola, foram traçados os métodos e técnicas de investigação, buscando agregar a dimensão qualitativa e a dimensão quantitativa. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2012), por meio das pesquisas quali-quantitativas, tem-se a possibilidade de saber com mais segurança e “riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade, o que pensam as coletividades sobre todo tipo de problemas que lhes afetam e, ao mesmo tempo saber como tais pensamentos se distribuem entre classes sociais, gêneros, idade, etc.” (2012, p.13).

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada com 86 professores da Área de Linguagens que lecionavam, no período da pesquisa, as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira nas escolas públicas da Rede Municipal de Betim, que foram selecionadas para o estudo. Foi adotado um questionário autoaplicável, contendo questões relacionadas aos aspectos gerais e sobre a formação, para a construção do perfil do grupo e questões sobre o uso pessoal e pedagógico da TDIC. As respostas foram tratadas estatisticamente com o *software* SPSS e traçado um perfil pessoal e de uso da TDIC. Incorporado ao questionário, foram apresentadas questões de associação livre sobre os termos hipertexto, leitura e escrita, cujos dados foram analisados utilizando o *software* EVOC 2000.

A técnica de associação ou evocação livre consiste na apresentação de uma palavra indutora aos pesquisados, sendo-lhes solicitado que indiquem palavras ou expressões que lhes venham imediatamente à memória a partir dela. Pelo seu caráter espontâneo e sua dimensão projetiva, a técnica permite ao pesquisador colher os elementos que constituem o universo semântico daquilo que está sendo estudado. (ABRIC, 1994).

O *software* EVOC 2000 foi desenvolvido por Pierre Vergès e seus colaboradores. Baseado numa ordem de evocações livres, ele permite identificar os elementos periféricos e os elementos do núcleo central das representações, conforme a Teoria do Núcleo Central, de Abric (2003). Possibilita o cruzamento das frequências das evocações



(quantitativo) com a ordem hierárquica em que as evocações aparecem (qualitativo), gerando um quadro com quatro quadrantes, sendo possível identificar o Núcleo Central da representação de cada um dos termos.

Na segunda etapa, aplicou-se a técnica de entrevista semiestruturada a 8 professores com o objetivo de esclarecer alguns pontos relativos aos termos do núcleo central da representação.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Jodelet (2009), é pressuposto básico da RS que esteja sempre relacionada a um sujeito e a um objeto, e que o sujeito deve ser compreendido como um ser ativo e inserido em grupos sociais e culturais, não devendo ser visto isoladamente. Portanto, justifica-se a necessidade de traçar o perfil do grupo de docentes participantes da pesquisa, considerando-se aqueles aspectos que, em conformidade com a teoria da RS, auxiliam na compreensão da representação, entre eles: gênero, idade, formação, tempo de trabalho. Para delinear o perfil do grupo, os dados foram agrupados em três conjuntos: “a) aspectos gerais; b) perfil de uso pessoal das tecnologias digitais e as formas de comunicação, leitura e escrita; c) perfil de uso pedagógico/profissional das TDIC.” (ARANTES, p. 73).

Considerando as maiores frequências, os resultados da pesquisa revelaram que o grupo de pesquisados é majoritariamente feminino e está na faixa etária de 41 a 50 anos. A maioria tem estudos pós-graduados, superando a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2016). Apresentam baixa formação em informática na educação. Dos entrevistados, apenas 37,2 % tiveram alguma formação durante seus estudos e, destes, a maioria (48,6%) buscou formação em cursos livres. Durante as entrevistas, um grande percentual de professores disse que aprenderam sozinhos a lidar com a informática.

Quanto ao uso e posse da tecnologia, 79,1% dos pesquisados disseram que possuem notebook com acesso à Internet e 79,4% afirmaram ter celular do tipo *smartphone* e já ter acessado a Internet por este aparelho.

Em relação à finalidade de acesso à Internet, sua principal utilização é fazer buscas (pesquisa), conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Finalidade de acesso à Internet (em %) (N=86)**

ISBN: 978-85-8239-060-3

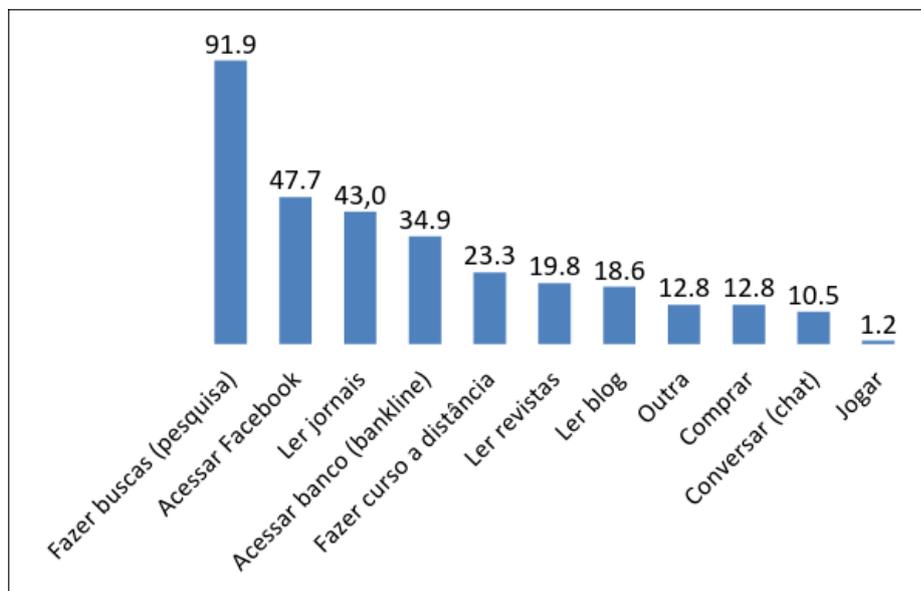
Anais 2017

X SIMPOSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
X SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA

Realização:  
Pucminas

Apoio:  
UFMG

Campus Cor. Eucarístico - Belo Horizonte - MG



Fonte: ARANTES, 2017. Dados da pesquisa.

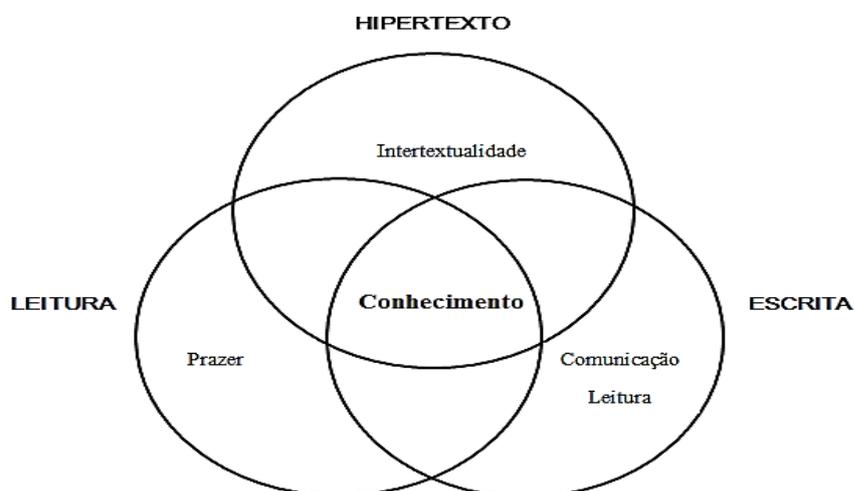
Os dados revelam que este grupo de professores utiliza os hipertextos como fonte de consulta e leitura para busca de informação e conhecimento. Já com respeito às ferramentas para produção e compartilhamento de dados - a escrita colaborativa hipertextual -, os dados revelaram que este grupo faz pouco uso dos recursos disponíveis na Internet baseados na tecnologia *Wiki*, 76,5% disse que nunca utilizou a ferramenta. Em relação ao *blog*, 67,5% disse que não o utiliza.

Quanto ao uso pedagógico/profissional das TDIC, o resultado encontrado na pesquisa coincide com outros estudos, como os realizados por Marinho (2007) e Marinho e Lobato (2008), entre outros, revelando o baixo índice de uso da tecnologia em sala de aula ou voltados para a construção das aprendizagens dos estudantes. Nas escolas que possuem o laboratório de informática, os índices de utilização são baixos. Dos 58,1% que afirmaram que nas escolas onde trabalham havia laboratório de informática, mais da metade (54,1%) disse que não utiliza o espaço. Apenas 14,4% faz uso dele uma vez por semana.

## 5 A REPRESENTAÇÃO DO HIPERTEXTO

Considerou-se, na pesquisa, que buscar as representações de hipertexto seria necessário não apenas retratá-lo no momento atual no contexto das TDIC, mas também foi necessário buscar aspectos de ler e de escrever relativos aos textos impressos para analisá-las juntamente às representações de leitura e escrita. Após analisar as representações de cada um dos termos: leitura, escrita e hipertexto, foram detectados alguns pontos comuns entre eles. Nota-se a presença do termo “conhecimento” no NC da RS de leitura, escrita e de hipertexto, portanto, seria o ponto de interseção das representações, conforme a figura a seguir.

Figura 1 – Interseção do Núcleo Central das representações



**Fonte: Dados da pesquisa. (ARANTES, 2017).**

Na visão dos professores, é possível adquirir e construir “conhecimento” por meio da leitura, da escrita e, conseqüentemente, por meio do hipertexto. Percebendo o conceito de hipertexto ligado às tecnologias, acreditam que ele representa novas e diferentes possibilidades de construção de saber.

A representação de leitura foi considerada como um ponto forte entre as representações. De acordo com os pesquisados, está estritamente ligada à escrita, uma vez que, por meio dela, o sujeito adquire conhecimentos para aprimorar a escrita, seja na construção de conceitos, ideias e argumentos, seja na estrutura gramatical. É vista também como fonte de prazer, tanto do ponto de vista do entretenimento como para a construção do conhecimento. Foi possível perceber a leitura relacionada ao hipertexto na medida em que este é visto como fonte material para a leitura, busca de informações e conhecimentos. Não foi possível identificar, nos dados da pesquisa, um ponto comum na representação de hipertexto com a escrita, a não ser a escrita perpassando pela leitura. Na leitura do hipertexto, o leitor se torna um coautor na medida em que constrói o caminho da leitura, optando por abrir ou não os *links* que são apresentados no hipertexto. E, como leitores, identificam a presença da intertextualidade, estabelecendo uma aproximação com o conceito intertextual aplicado aos textos impressos.

A escrita foi considerada como importante forma de comunicação e divulgação do conhecimento, entretanto os pesquisados não se referiram ao hipertexto como possibilidade efetiva de escrita. Percebeu-se mais nítida a ideia de leitura e não autoria ou construção de hipertextos. A ideia dos professores sobre o hipertexto como suporte para leitura e escrita ancora-se nos processos tradicionalmente organizados e difundidos de leitura como fonte de prazer e busca de informação para a aprendizagem e construção do conhecimento, sendo esta mais intensa que uma visão do hipertexto como possibilidade de escrita e produção de conteúdos.

Nesse sentido, considera-se importante um investimento na formação dos professores para uso didático das TDIC para que possam analisar e utilizar os hipertextos



que estão disponíveis e, principalmente, se tornem construtores de hipertextos para uso no processo ensino aprendizagem.

## 6 CONCLUSÃO

Não se pode mais negar a presença da cultura digital na sociedade e, à medida que as TDIC são criadas, vão sendo incorporadas e modificam as maneiras como as pessoas se relacionam, o modo como vêm e interpretam a realidade, bem como sua relação com o conhecimento. Constatar essa realidade leva a refletir como a escola tem enfrentado esse desafio e respondido a essa nova demanda da cibercultura, pois, juntamente com a tecnologia, surgem novas linguagens, possibilitando novas modalidades de escrita que exigem diferentes conhecimentos para dar sentido aos atos de ler e escrever.

A TDIC é vista de maneira positiva pelos professores da pesquisa; há um reconhecimento de sua importância para o trabalho docente por agregar valores às suas práticas cotidianas. Apesar do reconhecimento como um recurso a mais para auxiliar o trabalho docente, ainda não está incorporada como um recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode estar ligado ao fato de que o professor não domina determinadas ferramentas tecnológicas e desconhece o seu potencial, aliado a pouca formação continuada para o uso da TDIC no espaço escolar.

O perfil de uso TDIC evidenciou que as tecnologias são utilizadas pelos professores mais como fonte de leitura, de busca, do que de autoria ou para compartilhamento de dados, sendo confirmado pela RS sobre a leitura e a escrita. A leitura é vista como uma fonte de prazer, busca de informação e de conhecimento e está diretamente ligada à escrita.

O hipertexto é representado de forma bastante positiva pelos professores da pesquisa; é visto como um meio que apresenta possibilidades para incorporar novos conhecimentos reconhecidos como necessários para as práticas contemporâneas. Embora seja visto como uma modalidade de texto capaz de auxiliar a aquisição e construção do conhecimento, ainda está relacionado a uma fonte para pesquisa, busca de informação e conhecimento, mais próximo à representação de leitura. A escrita no hipertexto não se constitui como uma representação, os professores não se veem como autores ou construtores de hipertextos e não o representam como possibilidade de escrita na escola, visto que a utilização das ferramentas de escrita colaborativa como a *wiki* e o *blog* é quase inexistente.

Percebe-se que uma possibilidade de uso do hipertexto como um suporte para leitura e escrita na escola seria por meio da utilização das ferramentas de escrita do tipo *wiki* e o *blog*, disponíveis na Internet, que permitem uma escrita hipertextual.

A realização da pesquisa levou a algumas conclusões e também a outras indagações que poderão dar continuidade ao trabalho e ser objeto de estudo para outras investigações. Persiste o desafio da formação dos educadores para uso das TDIC e sua incorporação às práticas docentes, principalmente sobre os novos gêneros e suportes textuais digitais, além do acesso à tecnologia.

## Referências



ABRIC, Jean Claudet. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F. ; LOUREIRO, M. C. S.. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ABRIC, Jean Claudet. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 59-82.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ARANTES, Vanda. **A representação social de hipertexto por professores de linguagem do ensino fundamental II de escolas públicas**. Dissertação ( Mestrado) - PUCMINAS, Belo Horizonte, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2016.

DIAS, Marcelo Cafiero. Rotas de navegação: a importância das hipóteses para a compreensão de hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com... na escola).

GUARESCHI, Pedrinho A. **Textos em representação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética. In: STREY, Marilene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p.679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. **Rev. Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti**, UFRJ- FaE, dez. 1993.  
KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed., 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011. 168p.



LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo – a metodologia do discurso do sujeito coletivo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 224p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Internet, Web 2.0, aula e aprendizagem: representações sociais de Professores da Educação Básica**. Relatório de Pesquisa, FAPEMIG, SHA, APQ 01754-11, PUC/MG, 2014.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. A tecno-ausência na formação inicial do professor da educação básica na visão de docentes de licenciaturas. In: SCHWART, C.M. et al. (Org.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 177-199.

MARINHO, Simão Pedro Pinto; LOBATO, Wolney. **Um olhar discente sobre a tecno-ausência na formação inicial do professor a educação básica**. 124p. Relatório técnico de pesquisa. PUC Minas, Belo Horizonte, 2007.

MARINHO, Simão Pedro Pinto; LOBATO, Wolney. **A inserção curricular das tecnologias digitais na formação inicial de professor da educação básica: a visão de alunos**. 124p. Relatório técnico de pesquisa. PUC Minas, Belo Horizonte, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OLIVEIRA, Fátima de O.; WERBA, Graziela C., Representação social. In: STREY, Marilene Neves et al. **Psicologia social contemporânea: livro texto**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REBOUÇAS, Davi ; INOCENCIO, Luana. Do ler ao navegar: a construção do conhecimento a partir do hipertexto. **Educação e Cultura Contemporânea**. v.14, n. 34, p. 177-199. 2017. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/issue/current/showToc>> Acesso em: 05 mai 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Campinas: UNICAMP, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 dez. 2014.



XAVIER, Antonio Carlos; et al. **Hipertexto e cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

## A GÊNESE DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA: O CINEMA COMO OBJETO DE EDUCAÇÃO NA ARGENTINA E NO BRASIL

Tony Charles Labanca Correia

### Objetivo

O trabalho apresentará parte dos resultados da pesquisa de doutorado em Educação, que teve o objetivo de identificar e investigar a gênese do cinema como primeiro meio tecnológico a ser usado pedagogicamente – em sala de aula – para a educação formal no Brasil e na Argentina na primeira metade do século passado em um estudo historiográfico comparado entre as duas nações.

### Desenvolvimento

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, procurou compreender a relação política de ambos os países com a produção midiática para a educação formal, seja como projeto político educacional, seja como propaganda de governo. Considerando as fontes pesquisadas até o momento, na década de 1930, a cultura de massa argentina — filmes, músicas, teatro... — não tinha, como fim, forjar uma unificação nacional diferentemente de outros países latinos, contudo dela criaram-se imagens classistas suficientes para que um projeto político, concomitante ao seu desenvolvimento, decorresse de seu conteúdo ideológico. O consumo e a idealizada mobilidade social na Argentina conviveram sem uma inevitável contradição com a hostilidade direcionada aos mais ricos da sociedade, tal como em outros países. Havia um crescente discurso que se expressava por um viés classista. Desse discurso, decorria uma identidade “popular” que era “mais integradora que” na sociedade trabalhadora; mas não implicava necessariamente em um “rechaço da raiz da sociedade capitalista” (KRUNSH, 2013). A pesquisa voltou o seu olhar para esse discurso que era ora construído, ora reforçado pelas mídias sociais, teve o cinema como seu maior divulgador. Ainda na Argentina, foi criado o Instituto Cinematográfico Argentino que teve como objetivo principal promover a criação de produções nacionais argentinas voltadas à informação e à educação formal. Os filmes levados à sala de aula nesse país giravam em torno do gênero documental com valor científico, isso quer dizer que todo o material cinematográfico produzido para as escolas se organizava, mais uma vez, na estreita valoração da ciência, da observação, do controle, como forma de educação (AZEVEDO, 2014). Em paralelo à Argentina, na mesma época, o político e educador brasileiro Fernando de Azevedo era o principal defensor do cinema como “objeto” pedagógico. O autor de reformas educacionais no Brasil considerava que “o cinema, assim como o rádio, eram novos meios que serviam à educação popular pelo seu extraordinário poder de sugestão” (CATELLI, 2004). A mais importante publicação sobre cinema no Brasil, a Revista Cinearte (1920-1930) defendia o uso do cinema para a projeção de uma imagem nacional moderna. A visão eugênica da Revista “procurava



fomentar o cinema nacional, e ao mesmo tempo estabelecia os critérios do que seria um bom filme, indicando aquilo que merecia ser projetado na tela”. (CINEARTE, 1928)

O resultado dessa pesquisa proposta ainda está em processo e a conclusão se enuncia a partir de toda uma revisão bibliográfica e documental, em parte, já realizada. A gênese do cinema criou, em ressonância, um afã pedagógico que se sistematizou com mais qualidade na Argentina do que no Brasil. Destaca-se a diferença de perspectivas em autores como Juan Suriano (2001) e Matthew Karush (2013). Essa diferença se manifestou no uso do cinema como propaganda de governo no período *pré* e *pós* 1946 na Argentina. Já no Brasil, a diferença aconteceu de forma teórica em relação aos filmes. Em grande parte, educadores acreditavam no uso desse instrumento de comunicação, como forma explícita de registro do alterego nacional. Havia também quem defendia que o uso do cinema deveria ser para reforçar o imaginário de que a formação social do país acontecia por uma eugenia europeizada e que tudo que fosse contra à urbanidade não deveria ser produzido ou visto. No Brasil e na Argentina, a ideia do uso do cinema era não só de complementar a aula com informações replicáveis, mas fundamentalmente marcar, de forma indelével, uma ordenação imprescindível para o futuro cidadão (médio) dos dois países: ordeiro, disciplinado, católico, progressista. Os filmes cunhavam, em seu espectro, a máxima repetida pelo viés político e jornalístico de que a ciência é a maior aliada do progresso e o progresso é a estação final de um país com o olhar para o futuro, e total beligerância com o atraso intelectual.

## Referências

- [1] Ana Lúcia de Faria AZEVEDO. *Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil- 1910/1940 e 1990/2010)*. Tese de doutorado latino-americano em educação: políticas públicas e profissão docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- [2] Walter BENJAMIN. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. *In: Obras Escolhidas*. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [3] Alin BERGALA. *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du Cinema, 2002.
- [4] N. G. CANCLINI. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP. 1997.
- [5] Rosana Elisa CATELLI. Cinema e Educação em John Grierson. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em: 31 out. 2007.
- [6] A. PUIGGRÓS. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, 2003.



[7] Jesús MARTÍN-BARBERO. Procesos de Comunicación y matrices de cultura: itinerário para salir de la razon dualista. México. Ediciones G Gili, 1989.

[8] Eduardo Victorio MORETTIN. Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.20, n. 39, p.135-165, 2005.

[9] Matthew B. KARUSH. Cultura de clase. Radio y cine en la creación de una Argentina dividida (1920-1946), Buenos Aires, Ariel, 2013.

[10] Clara KRIGER. Cine y peronismo. El estado en escena. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

## **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Cynthia Rúbia Braga Gontijo  
Pedro Henrique Chaves Teixeira

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação de professores. Ensino Superior.

Atualmente, nos contextos dos múltiplos campos sociais nos quais transitamos e nos movimentamos, destaca-se a presença das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), o que afeta significativamente a constituição dos processos ensino-aprendizagem na atualidade. Isto porque nestes contextos atravessados pelas TICs estão implicadas novas experiências sociais, novas possibilidades educativas.

Imagine, então, projetar que em um futuro próximo, muitas dessas pessoas poderiam estar, por exemplo, acordando com o alarme do seu telefone móvel (o celular) e nele consultando a sua agenda; os recados pessoais e os profissionais (os e-mails) que outros lhe enviaram através de um celular/um Notebook/um Palmtop/algum computador; o tempo e o fuso-horário em sua cidade e em outras; etc. etc. etc. Antes de ir para o trabalho, para a escola ou para quaisquer outros espaços, iriam atualizar o seu blog; consultar novidades no seu espaço cibernético, no Facebook ou no Twitter; fazer compras (o e-commerce); etc, etc, etc. E que após saírem de casa, em seu trajeto, ainda, assistiriam a um vídeo baixado no YouTube, sugerido pelo tutor/monitor de um curso a distância que estavam fazendo. Enfim, de fato, há todo um aparato tecnológico que está sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas.

Mas que mudanças estão envolvidas na produção e no uso dessas tecnologias?



- a) Mudança na tecnologia informática - a tela do computador não é espaço de irradiação, mas ambiente de adentramento e de manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões;
- b) Mudança na esfera social - há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e agora aprende com o mouse. Essa mudança significa emergência de um novo leitor;
- c) Mudança no cenário comunicacional - ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor.

Nesses contextos fortalece-se a educação a distância (EaD) como uma poderosa modalidade educacional, tendo em vista que essa, em geral, utiliza as TICs para o seu desenvolvimento. Em um cenário societal atravessado por essas tecnologias e pela oferta exponencial de cursos (atualização, aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação, dentre outros) nessa modalidade faz-se urgente repensar a formação de professores para atuarem, especialmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

A ampliação da EaD nas universidades públicas brasileiras, especialmente no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sinaliza para o desafio de pensar a formação de professores para atuarem na área. Observamos que são muitas as capacidades requeridas desse professor, algo que implica necessariamente em uma formação adequada e condizente com os desafios dessa modalidade de ensino. Contudo, apesar da ampliação da oferta de cursos em EaD, a experiência empírica dos autores e um estudo exploratório da área sugerem que a formação de professores no ensino superior para a EaD é, ainda, incipiente ou quase inexistente.

Assim sendo, e em específico, nos perguntamos: os professores do Ensino Superior estão preparados para a EaD? As instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos nessa modalidade estão oportunizando a formação desses docentes para melhor atuarem em EaD? Quais as estratégias e práticas têm sido desenvolvidas na área?

No intuito de responder tais questões, esse trabalho tem como objetivo geral: compreender a formação docente para a educação a distância (EaD) no Ensino Superior, considerando contextos formativo e profissional. E, ainda, como objetivos específicos: 1) identificar e analisar estratégias e práticas de formação docente para a EaD no Ensino Superior, tendo por base a produção intelectual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), no período 2008-2016. 2) Analisar a formação para a EaD de professores de cursos de graduação na modalidade ofertados pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), considerando contextos formativo e profissional. 3) Identificar a presença ou a ausência de formação docente para a EaD em cursos de graduação na modalidade ofertados pela UEMG. 4) Identificar e analisar estratégias e práticas de formação docente para a EaD no Ensino Superior, tendo por base a experiência da UEMG.



Para tanto, a pesquisa ora apresentada se configura como um estudo exploratório de natureza descritiva. Para viabilizar o trabalho desenvolve-se um aprofundamento teórico sobre a EaD no Brasil após a promulgação dos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, tendo como referencial a formação de professores para essa modalidade de ensino. A pesquisa empírica caracteriza-se como um estudo exploratório qualitativo em duas faculdades – Faculdade de Educação (FAE) e Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” (FaPP) – da UEMG, as quais passam por processo de consolidação da EaD em seus escopos institucionais. Para a realização do estudo de campo, é desenvolvida uma coleta de dados que envolve dados primários, oriundos da aplicação de questionário junto à professores da FAE e da FaPP. Para a elaboração do questionário são consideradas as seguintes categorias: 1) Experiência profissional em EaD; 2) Trajetória formativa em EaD; 3) Aprendizagens em EaD para o exercício da docência na área.

A análise inicial dos dados sugere que parte da literatura na área sinaliza para a incipiência de estratégias e práticas de formação de professores do Ensino Superior para a EaD. Tendo em vista a ampliação de oferta de cursos nessa modalidade de ensino, essa hipótese nos parece preocupante. Afinal, a atuação na EaD demanda um perfil diferenciado desse professor. Assim sendo, nos parece um descompasso a presença acentuada de cursos na modalidade e a pouca presença, ou mesmo ausência, de estratégias e práticas para a formação de professores, com vistas a qualificação da sua atuação na EaD. Neste trabalho apresentamos, então, análises preliminares da pesquisa em desenvolvimento.

### **Comunicação e Incomunicação: a mídia no pensamento educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire em perspectiva comparada**

Claudia Chaves Fonseca

**Palavras-chave:** educação, comunicação, mídia, educação comparada

#### **Introdução**

O artigo visa problematizar os conceitos de comunicação e incomunicação no pensamento educacional de John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1922-1997). Em uma abordagem comparada, pretende refletir sobre como os três autores trataram a questão dos meios de comunicação social – fenômeno ainda recente, especialmente para os dois primeiros – em sua obra pedagógica. Trata-se de um recorte de tese de doutorado em Educação, defendida em março de 2017, que estuda em abordagem comparada a comunicação como conceito fundamental na matriz de pensamento da filosofia educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire.

Há uma coincidência de visão entre os autores a respeito dos meios de comunicação. A princípio, os três tecem críticas ao funcionamento destes aparatos comunicativos e seu papel social, pois muitas vezes desservem à causa democrática por promoverem desorientação por excesso de informação, massificação dos indivíduos e apelo exagerado



ao consumo de produtos. No limite, tais meios levariam à incomunicação. Apesar disso, em cada autor observamos nuances analíticas, a saber: John Dewey acredita que a mídia ainda poderia retomar seu papel na criação da comunidade social, Célestin Freinet encorajava os alunos a apropriar-se dos códigos narrativos para entenderem a lógica midiática e Paulo Freire advoga a necessidade de uma autêntica Pedagogia da Comunicação, por meio da qual todo ato de educação seja considerado em sua dimensão comunicativa e vice-versa.

### **Método**

O estudo proposto é de natureza qualitativa e busca compreender em perspectiva comparada os três autores selecionados, no que diz respeito às relações entre a comunicação e o campo da educação. O objetivo da tese foi contrastar o pensamento dos autores, não no sentido de realizar julgamentos de valor ou de construir critérios de classificação ou hierarquização, mas com a finalidade de construir um mapa de significados em mundos de cultura distintos. O que se busca é fazer uma hermenêutica do conceito de comunicação, perscrutando seus sentidos, examinando-o tanto dentro dos quadros de referência do campo de origem, quanto cotejando-o com os possíveis novos sentidos quando tratados por um outro campo, no caso, o educacional. O principal procedimento foi, portanto, a pesquisa bibliográfica e documental. Após a localização, seleção e leitura das obras, buscou-se, de forma processual, no contexto espaço-temporal da produção dos autores, de que modos o conceito de comunicação é apresentado e desenvolvido por eles, e seus possíveis sentidos. A análise comparativa é feita por inferência, tendo em vista tanto a coerência interna de cada obra, bem como a coerência com a matriz de pensamento que a ampara e o contexto em que foi publicada.

### **Resultados**

A abordagem comparativa permite outra lógica de produção de conhecimento, a saber, “ler” um autor por meio de outro. Ao lançar mão da Comunicação para pensar a Educação, constata-se que autores de tempos históricos e realidades distintas reconheceram um fenômeno social emergente, mas também, construíram abordagens teórico-metodológicas em que esse fenômeno foi tratado como elemento intrínseco às suas obras. Em outros termos, não se compreende a obra educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire sem a perspectiva comunicacional que a informa.

### **Conclusão**

A comunicação é eixo da pedagogia dos três autores estudados porque está no mundo, é força viva, espaço de contradição que tanto pode promover a autonomia quanto a alienação. Os autores tratam a comunicação prioritariamente como um processo humano. Quando abordam a problemática dos meios de comunicação, no entanto, estabelecem ressalvas quanto a este fenômeno histórico e cultural. Paradoxalmente, o aparato comunicativo pode também encorajar a incomunicação. A problematização da mídia é um dos aspectos do pensamento educacional de Dewey, Freinet e Freire precisa ser mais bem estudado, pois trata-se de importante tópico que ainda não mereceu a devida atenção dos pesquisadores, tanto da área de educação quanto de comunicação. Uma das pistas para a investigação é a proposta freireana de uma Pedagogia da Comunicação.

### **Referências**



BOAS, Franz. As limitações do método comparativo em Antropologia. IN: \_\_\_\_\_. **Antropologia Cultural**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1959.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

**LIBRÁRIO - UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO PARA TABLETS,  
COMPUTADRES E SMARTPHONES COMO RECURSO DIDÁTICO NO  
ENSINO DE LIBRAS**

Fernanda Cilene Moreira de Meira  
Flávia neves de Oliveira Castro  
Nádja Maria Mourão  
Rita de Castro Engler

**Palavras-chave:** Libras. Educação. Inclusão. Formação de professores. Tecnologia social.

A presença e o uso de recursos tecnológicos é uma realidade inquestionável e irreversível nos diversos segmentos da sociedade atual. A execução de tarefas domésticas, movimentação financeira, compra e venda, comunicação e as relações interpessoais foram profundamente afetadas pela democratização e uso da tecnologia. A velocidade, quantidade e a qualidade desses recursos revolucionaram a noção de tempo, espaço e distância. A escola e os processos educativos também foram profundamente modificados com a chegada da tecnologia e mais especificamente com as Tecnologias da informação e comunicação - TICs. Ainda que algumas instituições e profissionais tentem resistir o uso dos computadores, dos aparelhos celulares e o acesso fácil e rápido a internet modificaram o comportamento dos alunos, sua concepção de conhecimento e sua forma de estudar e demandam uma nova concepção de escola e de ensino. Métodos de ensino tradicionais com uso, exclusivo, de texto impresso tornaram-se obsoletos, o processamento da informação não acontece mais de forma linear, agora o conhecimento não é mais construído numa trilha única e previsível. O processo de construção do conhecimento tornou-se ramificado, unindo pedaços de vários textos, de várias linguagens superpostas e simultâneas, o estímulo visual tornou-se muito importante pois a leitura em flash é uma realidade presente.

Assim, os processos e procedimentos tradicionais de ensino não são mais suficientes e o uso do computador, celulares e tablets com seus recursos, programas de comunicação e velocidade complementam e dão sentido a uma nova proposta de ensino mais coerente com a necessidade dos alunos que hoje temos nas escolas. O uso de celulares e tablets modernizam ainda mais esse acesso, pois, são portáteis em relação aos computadores e permitem pesquisar, simular situações, testar conhecimentos e descobrir novos conceitos



de forma dinâmica, atraente, divertida e em qualquer lugar. Todos os conceitos e transformações provocadas pela presença das TIC's não são restritos a educação regular, seus benefícios são extensivos à educação inclusiva, e mais ainda à para o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais, devido aos benefícios e possibilidades de recursos visuais trazidos pelo uso do computador, celular e tablet. Atualmente, observa-se o crescimento da preocupação em relação a inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais. Juntamente com essa preocupação, o uso das tecnologias da informação e da comunicação tem mudado paradigmas e agregado qualidade de vida para as pessoas surdas. Nessa perspectiva, destaca-se o uso do computador, de softwares educativos, da internet, das redes sociais e aplicativos pela comunidade surda. Exemplo dos benefícios da tecnologia para surdos são os aplicativos que traduzem palavras do português para Libras e da Libras para o português. As tecnologias da informação e da comunicação surgem para a comunidade surda como facilitador da aprendizagem e do contato entre surdos e ouvintes. Na educação o uso de computadores e de softwares educativos são elementos motivacionais da aprendizagem, estimulando a autonomia e a criatividade devido à variedade de recursos oferecidos. Tendo em vista a necessidade de novas formas de ensinar e a necessidade de criação de materiais didáticos para o ensino nas diversas áreas do conhecimento, na perspectiva da inclusão, foi elaborado um jogo de cartas para ensino de sinais em Libras associados à palavra em português e imagem iconográfica, chamado Librário. Esse jogo é composto por pares de cartas, semelhante a um jogo de baralho, e pode ser utilizado em qualquer dinâmica que utilize a lógica de pareamento de cartas. O Librário foi certificado como Tecnologia Social e, portanto, deve ser simples, acessível e reaplicável. Considerando essas características, juntamente as concepções e impactos da tecnologia, anteriormente descritos, e a estrutura gestual-visual das línguas de sinais, após a criação do jogo de cartas físico, pensou-se um jogo virtual que, permitisse aos usuários acesso, não apenas a imagem bidimensional, mas a todos os parâmetros que compõe a língua - a configuração da mão, o movimento, ponto de articulação, a orientação da mão, a região de contato e as expressões faciais e corporais. Assim, além do jogo de baralho físico, há também, a versão digital, que no caso, trata-se de um aplicativo com uma biblioteca de vídeos que facilitam a compreensão do sinal e do processo de aprendizado de Libras de forma lúdica e divertida. O aplicativo possui, os dois campos semânticos do jogo de cartas físico, o Librário geral com palavras diversas do cotidiano e o Librário da Arte com palavras específicas das Artes Visuais, e capacidade para inserção de outras categorias. O uso do aplicativo apresenta-se como uma ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem de Libras, como recurso didático que auxilia professores, alunos, surdos e ouvintes no uso e difusão da Libras. Portanto, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, como os aplicativos, para ensino de Libras, permite a superação de barreiras comunicacionais e possibilitam um avanço para inclusão desses nos ambientes educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO FACEBOOK

Raquel Aparecida Soares Reis Franco



**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos; Letramentos Digitais; Práticas de Escrita; Formação Continuada.

### Resumo

Ao longo dos últimos anos, temos observado mudanças no campo da escrita e da leitura resultantes da crescente integração das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) à nossa rotina social e profissional. O entendimento de que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças leva à defesa de que é necessário explorar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino, de maneira a promover a produção e a disseminação de conhecimento. Diante disso, neste texto, analisamos práticas de letramento acadêmico e digital desenvolvidas por participantes de um curso de especialização em Linguagem e Tecnologia (LINTEC).

Exploramos uma abordagem social do letramento e dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007) para examinar quais os textos foram produzidos pelos participantes do curso durante disciplinas que utilizaram o Facebook como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo essas abordagens, há três modelos de ensino da produção textual no contexto universitário, que denominaram de habilidades cognitivas, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

O modelo de estudo das habilidades cognitivas compreende que “a escrita e o letramento são habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, presumindo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto para outro”. Nesse modelo a escrita é tomada como um conjunto de habilidades atomizadas que os estudantes devem aprender e que, depois, são transferíveis para outros contextos. O foco é sobre as tentativas de «consertar» os problemas concernentes à aprendizagem do aluno tratados como um tipo de patologia. Baseia-se na teoria da linguagem que enfatiza as características da superfície, da gramática e da ortografia. Suas fontes se encontram na psicologia comportamental e nos programas de treinamento que conceituam a escrita do estudante de modo tecnicista, ou seja, meramente instrumental (LEA; STREET, 1998).

Já o modelo de socialização acadêmica, de acordo com Lea e Street (1998), trata da aculturação dos discursos e dos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos. Dessa forma, o professor é o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita, valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros, estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância.

Em oposição ao enquadramento instrumental dos dois modelos anteriores, o terceiro modelo, letramentos acadêmicos, diz respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, logo políticos e ideológicos envolvidos no processo de escrita. Nesse modelo, a atenção está centrada nos adequados e efetivos usos do letramento como questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas, situadas e que envolvem processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais (LEA; STREET, 1998). Para Lillis e Scott (2007), o modelo dos letramentos acadêmicos questiona o mito da homogeneidade



dos discentes, da estabilidade das disciplinas e da relação unidirecional professor-estudante.

Além das abordagens social do letramento e dos letramentos acadêmicos, tomamos como referência, ainda, a concepção dos letramentos digitais (Knobel e Lankshear, 2006), no plural; uma vez que essa perspectiva responde melhor ao novo cenário social e educacional, pois prioriza a enorme quantidade de práticas sociais que envolvem esse fenômeno, além de implicar uma mobilização de políticas vinculadas a uma perspectiva sociocultural do letramento. Essa análise, então, está centrada na forma como o letramento afeta o contexto em que está inserido ou os “[...] conjuntos de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares e as tecnologias a eles relacionados” (BARTON, 1994).

Consideramos, assim, neste texto, que os letramentos digitais ocorridos no curso LINTEC estão relacionados às práticas sociais e às inúmeras maneiras pelas quais os participantes da pesquisa se engajam na produção escrita ocorrida no Facebook, tomado como AVA. Nesse sentido, enfatizamos a adoção de uma perspectiva social tanto na abordagem dos letramentos acadêmicos, como na abordagem dos letramentos digitais. Ambos termos são utilizados no plural para indicar o entendimento de que os usos da escrita e das novas tecnologias dizem respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, logo não podem ser tratados como habilidades discretas e neutras.

Partindo dessas perspectivas teóricas, este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e integra pesquisa mais ampla que envolveu a realização de observação participante em um curso de especialização em uma instituição pública federal brasileira, durante os anos de 2012 e 2013. A análise apresentada integra, portanto, um estudo mais abrangente, que examinou os significados da escrita e suas articulações com o uso de NTIC em curso de especialização sobre Linguagem e Tecnologia. Neste artigo, privilegiaremos a abordagem das seguintes questões: Quais as práticas de escrita construídas no Facebook enquanto AVA? O que participantes da pesquisa escreveram? Com que propósito? Quais os gêneros textuais solicitados aos alunos? A partir da abordagem dessas questões, esperamos contribuir para a compreensão dos usos da escrita associados ao uso de NTIC no contexto da formação de professores.

A análise das condições de produção da escrita nesse contexto de formação evidenciaram que as práticas de escrita desenvolvidas pelos participantes foram orientadas pelo “modelo de habilidades” (LEA & STREET, 1998), dando lugar à “prática do mistério” (LILLIS; SCOTT, 2007). Dentre outros aspectos observados, destaca-se que a escrita de professores caracteriza-se como híbrida, apresentando traços de gêneros textuais presentes no Facebook e traços de gêneros textuais de natureza escolar. No que concerne à exploração da NTIC, identificamos que os docentes exploraram várias potencialidades do Facebook como AVA (uso de vídeos, links etc.). Contudo, essa reapropriação ocorreu para conformar uma perspectiva autônoma da escrita, ou seja, uma visão unitária do letramento, uma capacidade ou habilidade ou domínio de competências (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006).

Diante do exposto, entendemos que os professores e os coordenadores de cursos de especialização *lato sensu*, ao planejarem e/ou organizarem cursos dessa natureza devem discutir e desenvolver estratégias mais eficazes que promovam o desenvolvimento de



alternativas de ensino que favoreçam a compreensão da natureza social da escrita articulada às NTIC.

## TENDÊNCIAS DE PESQUISA QUE ESTUDAM A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL APLICADA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Tamara Souza da Silva  
Lenise Maria Ribeiro Ortega  
José Wilson da Costa

**Palavras-Chave:** Zona de Desenvolvimento Proximal. Ensino à Distância *on-line*. Práticas Pedagógicas.

### Resumo

O presente trabalho é referente aos resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do ano de 2016, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais com o apoio do Fundo de Incentivo a Pesquisa – FIP. A proposta teve como centralidade delinear as práticas pedagógicas que tivessem como princípio norteador a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski nas interações educacionais. A metodologia adotada utilizou a pesquisa exploratória que foi realizada em 54 Bases de Dados Nacionais. Foram encontrados 13.174 trabalhos, mas somente 852 foram selecionados e distribuídos em quatro categorias. O resultado apresentado refere-se ao levantamento e compilação das teses e dissertações que adotaram a ZDP nas práticas do ensino presencial e a distância. Os resultados apontaram que apesar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ter sido bastante recorrente nos trabalhos realizados nas últimas décadas, ainda há pouco estudo sobre a aplicação da ZDP, no que se refere às práticas do Ensino à Distância *on-line*.

### Introdução

Para Vigotski a linguagem e o contexto social são instrumentos que potencializam a Zona de Desenvolvimento Proximal e, por isso, é necessário que o professor conceba, prepare e coloque em prática tarefas de ensino-aprendizagem que potencialize essa “janela”.

Por este viés, acreditamos que um levantamento das práticas pedagógicas interacionistas que se orientam pela teoria vigotskiana pode contribuir para que se modifique os cenários vivenciados pelos estudantes da educação a distância *on-line*, fomentando algumas conclusões a respeito das práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. Isso possibilitará focalizar as demandas pedagógicas do espaço educativo *on-line* carente de possibilidades metodológicas e de um delineamento mais interacionista.

A educação a distância sempre esteve em constantes mudanças desde o seu início, quando ainda era muito comum realizar cursos por correspondência. O dinamismo dessa modalidade de ensino conduz a importantes discussões sobre o cenário atual frente aos diferentes aspectos conceituais e práticos da educação a distância *on-line*. Fica cada vez



mais emergente a necessidade de se compreender esse cenário e delinear modelos educativos que estejam sintonizados com os progressos tecnológicos, uma vez que tal fato tem colocado em xeque o modelo educacional estruturado desde o século XIX, que implica uma rigidez no que tange ao tempo e espaço, além de restringir o acesso a saberes acumulados ao espaço sacral da escola, compreendida como *locus* do conhecimento.

A proposta dessa pesquisa nasceu das inquietações e provocações que surgiram ao longo do tempo no que se refere à Educação a Distância *on-line* e dos seus diferentes aspectos conceituais e práticos, além do recorrente interesse de docentes e pesquisadores, das diversas instituições espalhadas pelo mundo, para melhor compreender essa modalidade de ensino, diante das incertezas e críticas sobre a sua natureza.

Com essa perspectiva, o objetivo central da pesquisa foi o de delinear práticas pedagógicas que tivessem como princípio norteador, a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski nas interações educacionais.

## Metodologia

Para que fosse possível realizar o levantamento dos trabalhos e compilar os registros de práticas pedagógicas, optamos por adotar a pesquisa exploratória definindo o caminho que seria percorrido no levantamento de dados. No primeiro momento selecionamos as Bases de Dados que seriam utilizadas na pesquisa, gerando um total de 54 Bases. A pesquisa foi realizada a partir do descritor “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que permitiu selecionar teses e dissertações que aplicassem esse conceito como norteador do campo de pesquisa. Selecionamos os trabalhos produzidos a partir de 1990 dos mais diversos programas de pós-graduação. Todas as teses e dissertações selecionadas foram catalogadas em planilha eletrônica, buscando sempre registrar de modo detalhado, informações sobre os trabalhos para que futuramente, fossem analisados. A última etapa consistiu na análise dos dados levantados e catalogados, gerando a produção de gráficos que demonstram a quantidade de trabalhos que produzidos com aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal nas interações e experiências educativas no Brasil, nas últimas décadas, principalmente no que tange a educação a distância *on-line*.

## Fundamentação teórica e discussão

O filósofo francês, Pierre Levy (1996), considera as tecnologias como produtos de uma sociedade e de uma cultura, afirmando que a distinção entre a cultura, entendida como a dinâmica das representações, sociedade, constituídas das pessoas, seus vínculos, suas trocas e relações de força, e tecnologia, devem ficar no campo conceitual.

Castells (2005), afirma que a tecnologia não determina a sociedade, mas é ela que dá forma as necessidades, valores e interesses das pessoas que as utilizam, considerando que o fenômeno provocado pelas tecnologias no comportamento da sociedade contemporânea provocou a chamada Revolução Digital do Século XX, mudando definitivamente os padrões de comportamento e a forma de pensar e viver no mundo contemporâneo.



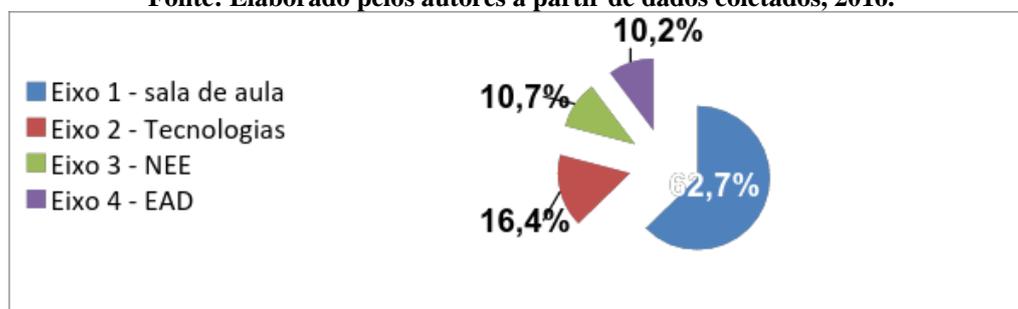
A concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (1978) pressupõe uma interação entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente numa tarefa, de tal forma que a pessoa menos competente torna-se independente e bem sucedida em uma tarefa que, inicialmente, seja realizada em conjunto. Vigotski demonstrou ainda que o que é aprendido em sala de aula pode ser aplicado em outros lugares, na ausência do professor, considerando que é possível inferir que a colaboração também pode ser feita por meio da internet e usada como referência para os trabalhos futuros.

Tendo em vista os pressupostos teóricos, a investigação procurou nortear o levantamento dos trabalhos, a fim de explorar o campo em que eles se encontravam. Os trabalhos foram catalogados e analisados a partir dos dados disponibilizados nos seus resumos, sendo divididos em quatro eixos diferentes, considerando o contexto em que a ZPD estava sendo aplicada.

- a. Eixo 1 – Trabalhos que relacionavam o conceito de ZDP ao contexto de sala de aula, analisando as interações no ambiente presencial. Este eixo abrangeu trabalhos que tinham foco, diferentes níveis de ensino e diversos tipos de conteúdo.
- b. Eixo 2 – Trabalhos com contexto de uso de tecnologias, em que foram analisadas as interações no ambiente presencial da sala de aula, porém mediadas pelo uso de tecnologias como, por exemplo, aplicativos e jogos educativos.
- c. Eixo 3 – Trabalhos sobre a aplicação da ZDP no contexto de estudantes com necessidades educacionais especiais que analisaram as relações entre professor-aluno e aluno-aluno no ambiente presencial.
- d. Eixo 4 – Trabalhos que tiveram a ZDP como referência para análise das relações professor-aluno e aluno-aluno no Ensino a Distância (EaD) em ambientes virtuais de aprendizagem.

**FIGURA 1 - Divisão dos trabalhos por eixos**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados, 2016.



Podemos observar que o número de trabalhos desenvolvidos com base na aplicação da ZDP de Vigotski no ensino presencial de sala de aula (62,7%), é bem maior que os outros eixos. Embora tenhamos quatro eixos representados, observamos que os três eixos (sala de aula, tecnologias e NEE), embora tenham contextos diferentes, constituem-se em estudos relacionados ao ambiente presencial, totalizando a maioria dos



trabalhos, 89,8%. Apenas 10,2%, correspondente a oitenta e sete (87) trabalhos, são referentes ao Ensino a Distância *on-line*, evidenciando a necessidade de investigação nesse campo do conhecimento.

### Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, podemos concluir que maior parte das pesquisas publicadas no Brasil, restringiram a aplicação do conceito de ZDP ao ambiente presencial. Tal fato nos conduz a percepção da necessidade de ampliar o olhar pesquisador sobre a teoria sócio-interacionista, compreendendo que sua aplicação não está restrita às práticas educacionais no ambiente presencial, mas que se trata de uma teoria importante para análise das relações de ensino e aprendizado dos ambientes de ensino a distância *on-line*.

Consideramos que os resultados desse trabalho têm ainda um caráter introdutório, visto que o Ensino a Distância *on-line* ainda está em processo de construção, carecendo de estudos contínuos a respeito do seu formato e desenvolvimento. Acreditamos que os resultados evidenciados neste trabalho, mesmo diante das limitações, contribuirão para um reflexo sobre a necessidade de investigação no campo do Ensino a Distância *on-line*, principalmente, no que se refere à aplicação da teoria sócio-interacionista.

### Referências

- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In:
- CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Lisboa: Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PETERS, O. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- SCHNITMAN, Ivana M. A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional *on-line*. In: **Educ. Tem. Did.**, Campinas, v.12, n. esp., mar. 2011. p. 287-314.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.



\_\_\_\_\_. **Thought and Language**. London and Cambridge, MA: The Mit Press. 1987.

### **A permanência em cursos de formação continuada online: um olhar para além da infraestrutura**

Fernanda de Jesus Costa

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Formação UCA, Permanência

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino na qual existe uma separação temporal e espacial, nem sempre absoluta, dos alunos e professores. Atualmente ocorre, principalmente, devido ao computador conectado a internet. O número de cursos ofertados na modalidade a distância vem crescendo consideravelmente, destacando-se como uma possibilidade efetiva para a formação continuada de professores, pois através da EaD os professores podem articular o trabalho docente com a sua formação continuada.

Apesar desta vantagem, a Educação a distância enfrenta alguns desafios, marcadamente os elevados índices de evasão. Os índices de evasão em cursos realizados a distância, vem diminuindo, mas mesmo assim, são considerados elevados. O presente trabalho teve por objetivo compreender o outro lado, ou seja, os motivos que favorecem a permanência dos cursistas em cursos de formação continuada online. Ao invés de estudar o lado negativo, optamos por destacar os aspectos positivos que devem ser incentivados em cursos nesta modalidade.

Como campo de estudo tivemos o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) em Minas Gerais. Este projeto tinha por objetivo inserir os laptops em escolas públicas, com a ideia de um computador por aluno (modelo 1:1), a proposta seria de uma inovação tecnológica em um contexto de inovação pedagógica. Para isso, era preciso formar os professores para que fossem capazes de utilizar os laptops que já estavam nas escolas.

A formação UCA se deu em serviço, tendo sido imposta aos professores das escolas municipais de Educação Básica integrantes do Projeto. A formação UCA teve uma carga horária total de 220 horas, sendo caracterizada como um curso de aperfeiçoamento, o qual normalmente, não gera progressão salarial. O projeto previa uma liberação de parte da carga horária semanal dos professores na escola para que realizassem as atividades formativas. Entretanto tal liberação não aconteceu, em que pese os prefeitos dos municípios onde estavam as escolas terem assinado um termo de compromisso que, dentre outras coisas, previa a disponibilidade para a formação.

A formação UCA em Minas Gerais foi realizada em sua quase totalidade na modalidade a distância. O primeiro módulo, que tratava da apropriação tecnológica, foi presencial; os demais cinco módulos foram ofertados na modalidade a distância.

Portanto, para descobrir os fatores que interferem na permanência, foi elaborado um questionário na Plataforma LimeSurvey. O questionário estruturou-se com questões que abordavam aspectos pessoais, formação acadêmica e interferência de fatores relacionados com a infraestrutura, da ordem dos motivos e das relações. O questionário



foi enviado para os 126 concluintes da formação UCA Minas. Quase metade (40,8%) dos ex-cursistas o respondeu. Esta taxa pode ser considerada boa, já que se tratava de um questionário autoaplicável e on-line. Os dados obtidos com o questionário foram analisados com o software SPSS. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com ex-cursistas que se dispuseram para tal.

Os concluintes da formação UCA em Minas se distribuem em todas as faixas etárias, em ambos os sexos, com diferentes experiências profissionais e formações, caracterizando-se como um grupo bem diversificado. Em relação aos fatores que interferem na permanência, percebemos que os aspectos relacionados com a infraestrutura são relevantes para a permanência. É preciso um acesso de qualidade a internet, domínio da tecnologia e até mesmo um reconhecimento sobre a eficácia da EaD. É necessário ainda um cuidado com o design instrucional do curso, ou seja, o material, as avaliações, a sequência de atividades, o tempo devem estar adequados para favorecer a permanência. Todos estes aspectos são importantes e estavam presentes na Formação UCA Minas, mas é preciso ir além da infraestrutura, é necessário um olhar para os aspectos da ordem dos motivos e das relações.

Os fatores motivacionais são próprios do indivíduo, intrínsecos. São aspectos pessoais que interferem de maneira significativa na realização de atividades, destacamos como relevante a autonomia dos indivíduos para a permanência na formação continuada. É importante ainda que a realização do curso seja do interesse do professor, que os conhecimentos ofertados sejam realmente novos e que estejam relacionados com a prática docente, o professor deve ainda reconhecer a importância de cursos de formação continuada na sua prática docente. No caso da Formação UCA, os conhecimentos sobre as tecnologias digitais aplicadas no ambiente escolar eram novos e totalmente inseridos no ambiente de trabalho, o que favoreceu a permanência. Outro aspecto motivacional relevante é a satisfação, o cursista precisa sentir-se satisfeito com a realização do curso.

Os fatores relacionais são externos ao indivíduo, extrínsecos, relacionam-se com as recompensas e reconhecimentos. Estes aspectos também são importantes para explicar a permanência em cursos de formação continuada online. O reconhecimento da família não é tão relevante, mas os professores reconhecem que para realizar um curso é preciso deixar de realizar algumas tarefas familiares, exige certa renúncia. O reconhecimento profissional destaca-se como um estímulo importante para a permanência. Dentro do profissional, destacamos ainda a questão da liberação de carga horária para a realização do curso e também a progressão salarial, estes aspectos precisam ser observados em cursos de formação continuada online. Percebemos uma interferência significativa dos pressupostos da Andragogia como aspectos relevantes para favorecer a permanência.

De uma maneira geral, verifica-se uma preocupação por parte dos designers instrucionais apenas com os aspectos da infraestrutura. É preciso ir além, atentar-se também com os aspectos motivacionais e relacionais, durante o planejamento, implantação e execução do curso. Isto não é tarefa simples, é preciso atentar para aspectos próprios do indivíduo, seus interesses, desejos, dificuldades, angústias e até mesmo ao “silêncio virtual”. É preciso um olhar atento para todos os aspectos, não apenas na questão da infraestrutura. Por isso, acreditamos que seria importante um trabalho em equipe, na perspectiva de um *Educational Design*. Este deveria contemplar aspectos relevantes da infraestrutura favorecendo os processos de ensino e aprendizagem, mas também um olhar



atento para os aspectos da ordem dos motivos e das relações. Ou seja, para favorecer a permanência em cursos de formação continuada online é preciso ir além da infraestrutura, é preciso olhar os sujeitos, para além das máquinas.

### **Currículo, educação e cidadania digital: o papel da escola na formação da nova sociedade no século XXI**

Flávia Cardoso Carneiro

**Palavras-chave:** currículo, cidadania digital, tecnologia

*É mil vezes melhor ter senso comum sem educação do que ter educação sem senso comum.*  
Robert G. Ingersoll

No final do século XX o mundo assistiu a uma revolução apenas comparável em abrangência e profundidade de mudanças na sociedade, à Revolução Industrial do século precedente. O advento da internet, desde sua popularização nos Estados Unidos por volta de 1990 e no resto do mundo, em meados de 1995, vem forjando, paulatina e velozmente, uma nova sociedade.

Não apenas os conceitos de modos de comunicação foram modificados, mas também aqueles de tempo, espaço e velocidade. Um novo mundo de possibilidades abriu-se, rapidamente, diante dos olhos abismados das gerações prévias. No entanto, as pessoas nascidas já no novo século, assimilaram os novos conceitos que se desenhavam com a naturalidade esperada de quem é exposto, desde a infância a uma ferramenta específica. Temos então uma nova geração que se forma, construída em um mundo novo, significativamente diferente daquele de seus pais ou avós. Essa nova geração, nascida dentro dos novos conceitos de sociedade virtual, encontra-se deslocada e isolada às voltas com um mundo que se descortina diante de seus olhos habituados a ele, mas totalmente novo para os demais habitantes do planeta. Temos, então, crianças e adolescentes com acesso irrestrito à informação, independentemente de sua localização no globo, ávidos por conexões rápidas e descomplicadas, assim como permite a internet. Do outro lado temos adultos nascidos nas gerações anteriores, onde os limites de tempo e espaço apresentavam-se definitivamente mais restritos. Esses dois grupos devem lidar com a inovação, com as novas , conceitos , limites – ou alargamento deles - ferramentas apresentadas onde, ainda não há uma clareza acerca das regras que regem as interações no novo modelo apresentado.

A exposição dos jovens, crianças e adultos à internet, mesmo que o acesso irrestrito à rede ainda não seja um fato consumado e garantido para muitas populações do planeta, apresenta possibilidades infinitas de interação e aprendizado mas também situações e ameaças novas, inexistentes no modelo antigo de sociedade. Não queremos aqui afirmar que tais ameaças tornaram-se reais e possíveis somente devido às novas ferramentas como celulares e *tablets*, mas que seu alcance e abrangência foram multiplicados exponencialmente por elas.



Em um ambiente onde muitos têm acesso irrestrito, dentro de suas casas, escolas e na palma de suas mãos, o mesmo não é verdade para grande parte da população mundial, que carece de computadores, celulares, tablets e mesmo de rede disponível. Até o ano de 2013, sessenta e um por cento da população mundial não contava com acesso à internet e somente trinta e nove por cento podia usá-la de maneira ininterrupta (sem queda de rede) para pesquisa e comunicação. Outro fato chama a atenção se observarmos que a diferença entre a parcela da população que tem acesso à internet nos países desenvolvidos é mais que o dobro daquela que o possui em países em desenvolvimento: setenta e sete por cento em países desenvolvidos contra trinta e um por cento em países em desenvolvimento, como se pode notar na tabela abaixo, com dados fornecidos pela União Internacional de Telecomunicação:

#### Usuários de Internet no mundo

	2005	2010	2013 <sup>a</sup>
<b>População mundial</b> <sup>[1]</sup>	6.5 bilhões	6.9 bilhões	7.1 bilhões
<b>Não usam a Internet</b>	84%	70%	61%
<b>Usam a Internet</b>	16%	30%	39%
<b>Usuários nos países em desenvolvimento</b>	8%	21%	31%
<b>Usuários nos países desenvolvidos</b>	51%	67%	77%

<sup>a</sup> Estimativa.

Fonte: [União Internacional de Telecomunicações](#).<sup>[1]</sup>

Mesmo dentro de um mesmo país, como no exemplo do Brasil, a diferença entre a população que tem acesso e possibilidades de adquirir os *gadgets* necessários para fomentar o acesso à rede é significativa. No Brasil, por exemplo, apesar de grande parte da população ter um celular à disposição, muitas pessoas ainda dependem das redes Wi-Fi por não terem meios de garantir uma rede privada de acesso à rede. Os números mostram a seguinte realidade nacional até o ano de 2011, através da pesquisa do IBGE:

ISBN: 978-85-8239-060-3

Anais 2017

X SIMPOSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCACAO  
X SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA

Realização:  
Pucminas

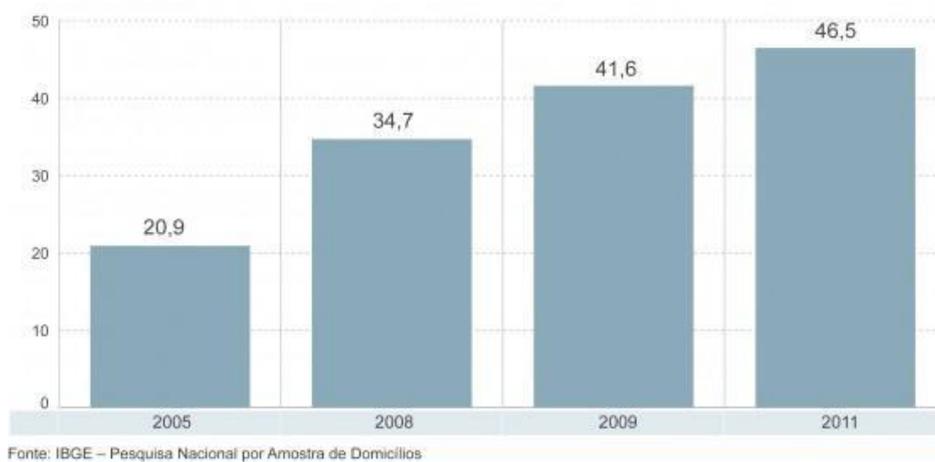
Apoio:  
UFMG

Campus Cor. Eucarístico - Belo Horizonte - MG

## Cresce acesso à internet no país

Contingente de internautas na população segue em trajetória ascendente

■ Parcela de pessoas com acesso à Internet no total da população (em %)



Apesar do crescimento constante do número de internautas, até a última pesquisa realizada pelo órgão, menos da metade da população brasileira tinha acesso constante à rede. Essa disparidade trona-se preocupante quando se considera o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e conectada, com as mesmas possibilidades de comunicação e desenvolvimento.

No entanto, compreende-se que o tempo relativamente curto em que as novas tecnologias vêm sendo usadas no mundo, não permitiu que fossem tomadas medidas eficazes de acesso em larga escala, uso e segurança e que fossem criadas normas de conduta universais de modo a orientar e proteger seus usuários sobre a melhor maneira de utilizar as novas e poderosas ferramentas sem que isso cause danos a si e a terceiros. A internet, em si, como nova ferramenta, apresenta-se como um terreno completamente novo e inexplorado, onde ainda não há regras e leis que regulamentem seu uso e as interações humanas através dela. Algumas iniciativas isoladas de governos mundiais vêm sendo tomadas de modo a regulamentar o comércio através da internet, por exemplo, mas uma lei digital, substancial e de largo alcance e conhecimento da população e juristas ainda carece de aperfeiçoamento e divulgação.

*Cyberbullying*, aplicativos de incitação ao suicídio, roubo de dados através de computadores e celulares, exposição íntima na internet e *cyberstalking*, são apenas algumas das novas modalidades de agressão possíveis e para as quais os usuários da internet não estão preparados, simplesmente pelo fato de que, em momento algum existiu tal preparação. Reconhece-se o fato de que existe uma nova ferramenta, de largo alcance, mas não há, de maneira geral, por nenhuma das instituições sociais, uma orientação formal, parâmetros definidos e difundidos entre a população, que regulamentem seu uso. Entre fascinados e desinformados, usuários expõe-se a todo tipo de situação em um ambiente desconhecido, cometendo e sofrendo agressões causadas pelo desconhecimento e despreparo generalizados.



Famílias, escolas e governos encontram-se de frente a um desafio que deve ser abordado em conjunto de modo a construir novas gerações de usuários que sejam cidadãos digitais, ou seja, cidadãos responsáveis e preparados para atuar e colher os benefícios de uma sociedade baseada na aplicação responsável da tecnologia.

Os nove elementos da cidadania digital, elaborados nos Estados Unidos pelo educador Mike Ribble, servem de guia, uma base para que todos os envolvidos na nova era da comunicação, possam trabalhar na criação de uma sociedade digital responsável e saudável. A escola, através do currículo, tem em mãos as ferramentas necessárias para contribuir na formação desta nova sociedade atuando de maneira eficaz no desenvolvimento dos nove elementos da cidadania digital que compreendem: acesso digital, comércio digital, comunicação digital, letramento digital, etiqueta digital, lei digital, direitos e responsabilidades digitais, saúde e bem-estar digitais e segurança digital.

Apresenta-se portanto, uma nova, importante e decisiva missão para a escola no século que se inicia, missão essa que determinará as bases de convívio, saúde física e mental e respeito em uma consciência global dentro do ambiente virtual que veio, de maneira definitiva, incorporar-se e moldar a nova sociedade humana.

## **TRABALHO INFANTOJUVENIL ARTÍSTICO E EDUCAÇÃO: OS YOUTUBERS MIRINS BRASILEIROS E A SUA RELAÇÃO COM O MUNDO ATUAL**

Bárbara Rafaela Borges  
Thalita Peixoto

**Palavras-chave:** Trabalho infanto-juvenil. Artes. Educação. Internet.

Kant, quando dissertou sobre a Pedagogia, falava que o homem, enquanto o único ser que necessita ser educado (o que pressupõe o cuidado, a disciplina e a instrução com a formação), é também o único que trabalha. Segundo ele, é “a disciplina que tem o poder de transformar a animalidade em humanidade”. Os animais se guiam por seus instintos, se alimentam e se comportam conforme a manifestação de seus instintos. O homem, consciente de sua racionalidade adquire também o poder de transformar a matéria em estado bruto, seja a matéria do conhecimento ou do próprio estado material de um objeto.

Quando o homem tem por objetivo repassar o conhecimento adquirido aos outros, ele assim os está educando. Quando o objetivo final do homem é transformar o estado de um objeto, ele está trabalhando. Vale notar que o conhecimento também pode ser repassado através do trabalho, há correntes que dissertam sobre o trabalho como construtor de conhecimentos, mas nesta pesquisa tomaremos o trabalho como construtor de instrução, o que seria o mesmo que dizer que o trabalho não educa, ele apenas ensina *o modus operandi*.

O que Kant nos ensina é que educação é um tripé composto por três importantes fatores: cuidado, disciplina e instrução com a formação (o que de início chamaremos de conhecimento técnico científico). A princípio vamos explicar cada um dos fatores componentes da educação em Kant e logo após relacioná-la com o trabalho para poder



associar em seu devido tempo e espaço a educação infantojuvenil e o trabalho nesta mesma faixa etária.

Temos, então, a disciplina como o controle das inclinações instintivas do homem, na qual se tira o homem de sua condição natural. A animalidade seria a não subordinação de qualquer lei. A disciplina viria para submeter o homem às leis gerais da humanidade (aquelas regidas pela razão) e começar, desde cedo, a sentir a força destas leis. A disciplina se manifesta desde cedo nas primeiras instituições que a criança começa a frequentar. Dentro da família, ou nos orfanatos, a criança tem seu espaço bem delimitado e consciente disto ela aprende qual é o seu espaço nesta primeira instituição de que faz parte. Logo após, quando a criança passa a ir à escola, elas não aprendem de início um conhecimento técnico científico, primeiro elas aprendem a ter disciplina para aprender para depois poderem aprender. Elas se acostumam a sentar e a escutar o que os adultos falam e conseqüentemente elas aprendem a obedecer aquilo que lhes foi pedido.

Se, desde cedo, ao homem não for ensinado que ele deve sentar e escutar, isto dificilmente seria imposto a ele na fase adulta. Isto acontece devido a um simples fator, se ele não souber escutar ele não saberá obedecer às outras pessoas e nem a comandar. O mais importante é que se o homem não sabe escutar, ele dificilmente conseguirá enxergar no outro ser humano um companheiro e passará a vê-lo como um competidor, de espaço, comida e sexo, como ocorre no mundo animal.

“O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende disciplina e a instrução.” A instrução, ou aqui denominada de conhecimento técnico científico, é a capacidade que o homem tem de acumular conhecimento de gerações passadas e de sua própria geração e transmitir a geração futura.

É aqui que se compreende como a educação deve ser formada pelo tripé de cuidado, disciplina e instrução. O homem só se torna consciente de si mesmo através da educação. Ele só consegue ensinar aquilo que aprendeu. E o que ele aprendeu é o que lhe forma:

Kant apresenta a cultura como sendo a instrução necessária para o pleno convívio em sociedade. O indivíduo deverá pertencer a uma cultura, sendo ela adquirida por ele em qualquer fase da vida, mas caso a pessoa cresça sem esta cultura, nada impede de adquiri-la posteriormente.

O que Kant chama em sua obra de cultura, chamamos de conhecimento técnico científico. Isto porque segundo o dicionário Caldas Aulete o significado de cultura pode ser entendido como a soma das informações e conhecimentos de uma pessoa ou de um grupo social ou o conjunto de costumes predominantes num grupo social. Mas o significado que mais se aproxima daquele descrito por Kant em sua obra é “tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos”, incluindo o “conjunto dos valores intelectuais e morais, das tradições e costumes de um povo, nação, lugar ou período específico”.

O “Conjunto dos valores intelectuais e morais, das tradições e costumes de um povo, nação, lugar ou período específico” nada mais é do que o que chamamos de conhecimento técnico científico. Este conhecimento abrange tudo que foi aprendido até aquele determinado ponto da história por aquele grupo social.



Cuidado, segundo Kant, nada mais é do que “as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças.” As forças referidas por Kant, são as inclinações tanto físicas como emocionais de cada indivíduo.

A educação, por esta interpretação, tem um caráter formador, ele não apenas ensina algo técnico científico para as futuras gerações, mas ele também faz com que elas cuidem e repassem de forma disciplinada o “conhecimento” adquirido até aquele momento.

O trabalho tem uma forte relação com a disciplina. Mas o trabalho, além de exigir disciplina, também exige um conhecimento técnico científico prévio e utiliza do cuidado aplicado na educação.

Quando se fala hoje em trabalho infanto-juvenil artístico, fala-se muito sobre disciplina e instrução. O trabalho disciplinaria a criança com horários rígidos e padrões a serem seguidos. E ao mesmo tempo ensinaria algo novo, um conhecimento técnico científico não abordado nas escolas, principalmente nas escolas brasileiras.

Neste trabalho pretende-se abordar uma nova realidade brasileira atual, os youtubers mirins, que são jovens e crianças que compartilham seus vídeos em formato digital em uma plataforma chamada YouTube. O site foi criado em 2005, mas se popularizou no Brasil em 2010. Com a popularização da internet no Brasil, os canais se tornaram cada vez maiores e mais acessados.

O que é crescente também são o número de jovens, adolescentes e crianças que trabalham neste meio de comunicação. São jovens que cresceram mostrando suas vidas na internet e crianças de idades variadas que mostram o seu cotidiano de brincadeiras e materiais escolares. O que era pra ser só uma “brincadeira de criança” tornou-se um trabalho sério, com rotina, frequência de gravações, roteiros a serem decorados e conteúdo a ser produzido.

### **As tecnologias digitais e a formação continuada de professores de genética: o uso do Blog “*Genética um Novo Olhar*”**

Handilany Thamiris de Araújo Souza  
Keli Eloide Ferreira  
Paloma Aparecida de Castro Ribeiro  
Fernanda de Jesus Costa

**Palavras-chave:** Formação continuada; Tecnologias digitais. Ensino de genética

A genética é uma disciplina que faz parte da grade curricular dos estudantes do ensino médio. Nela disciplina estuda-se sobre o DNA, a hereditariedade, a clonagem, os transgênicos e outros temas atuais. Os conteúdos discutidos nesta disciplina estão sendo frequentemente debatidos na mídia. Por abordar conteúdos atuais e atraentes, verificamos um elevado interesse dos alunos nos conteúdos abordados nesta disciplina.

Apesar deste interesse, encontramos uma dificuldade dos professores em ministrarem este conteúdo. Esta dificuldade pode estar relacionada com os conceitos abstratos que são abordados nesta disciplina. Devido a esta dificuldade os professores



ensinam genética apenas com aulas tradicionais, pesquisas demonstram que é preciso inserir metodologias alternativas para favorecer os processos de ensino e aprendizagem desta disciplina. Podemos dizer que a dificuldade nos processos de ensino e aprendizagem de genética relacionam-se também com os problemas na formação inicial dos professores.

Ao pensar na formação inicial dos professores das mais variadas disciplinas, observamos diversos problemas. Destacamos, o desinteresse dos futuros professores, a pequena quantidade de disciplinas relacionadas com a temática pedagógica. Muitas vezes, forma-se os professores sem conhecimentos necessários, sejam do conteúdo ou da didática. Atualmente, a formação inicial enfrenta mais um problema, a distância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os professores não são formados para a integração pedagógica das tecnologias.

De uma maneira geral, podemos dizer que a formação inicial apresenta diversos problemas, o que tem prejudicado de maneira significativa os processos de ensino e aprendizagem nas escolas básicas. Forma-se professores que não são capazes de atuar efetivamente no ambiente escolar. É preciso repensar a formação inicial, mas além disso, é necessário propor mudanças para aqueles que já atuam, é urgente propor maneiras para a realização de uma formação continuada.

Apesar desta necessidade, realizar uma formação continuada nem sempre é uma tarefa fácil para os professores. Eles reconhecem a importância da formação continuada, mas não conseguem, na maioria das vezes, realizar a formação continuada. Neste contexto de dificuldade, as tecnologias digitais podem ser consideradas importantes ferramentas, por diversos motivos.

Uma das possibilidades é através da Educação a Distância (EaD), nesta modalidade existe uma separação temporal e espacial dos alunos e professores, o que permite que o professor realize cursos de formação continuada sem no entanto, prejudicar a realização de sua atividade profissional. A EaD vem sendo uma modalidade de ensino que tem favorecido a formação continuada de diversos profissionais.

Outra é através de sites, ferramenta em que o professor terá acesso a conteúdos e informações que estão sendo debatidos a todo momento em nossa sociedade. Essas informações, ajudam no processo de formação continuada dos professores; esses sites podem ser acessados a qualquer momento, e em qualquer lugar. Este tipo de formação, não gera nenhuma certificação ou diplomas, mas permite que o professor adquira conhecimentos significativos para a sua prática docente.

Ainda dentro deste contexto de formação por aquisição de novos conhecimentos, temos os blogs. Estes são páginas que podem ser atualizadas diariamente, na qual pode-se disponibilizar informações com mais rapidez, é de acesso fácil a diversos a leitores. Esta ferramenta pode ser direcionado para uma área específica onde o usuário pode trocar informações e experiências. Vem sendo reconhecido como uma importante ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem.

Considerando as vantagens apresentadas pelo blog, este foi a ferramenta escolhida para realizar a formação continuada de professores de genética. Além disso, é importante destacar que vivemos em um sociedade fortemente marcada pela presença das tecnologias digitais e é preciso que os professores tenham acesso as estas tecnologias constantemente.



O blog foi desenvolvido com atividades lúdicas para o ensino de genética. As atividades postadas no blog foram testadas previamente em diferentes escolas. Ou seja, as atividades favorecem os processos de ensino e aprendizagem desta disciplina. Em cada atividade proposta, foi descrito o conteúdo a ser trabalhado, o objetivo da atividade, o material necessário para a sua realização, as suas regras e ainda opções para trabalhar o conteúdo.

Acreditamos que o uso do blog como ferramenta para a formação continuada de professores seja eficaz. Primeiro porque estamos vivendo em uma sociedade marcada pela presença das TDIC, e ao utilizar o blog o professor acaba acostumando-se com uma possibilidade tecnológica que poderá ser utilizada em sua prática docente. E partir deste uso formativo, perceber outras vantagens que as tecnologias digitais podem apresentar no ensino. E além disso, poderá compreender novas possibilidades para o ensino de genética da sua casa ou da escola. Permitindo que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma mais eficiente.

É preciso uma formação continuada para preparar os professores sobre temas atuais e complexos, como é o caso da genética, que encontra-se em constantes mudanças e descobertas. Assim, o blog “*Genética um Novo Olhar*” pode ser considerado uma das possibilidades para a formação continuada de professores através das tecnologias digitais.

## **O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ERA DIGITAL E OS USOS PARTICULAR E EDUCATIVO QUE ELE FAZ DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APRENDIZ DE JEDI OU SAMURAI?**

Ricardo Marques Nicolau

**Palavras-chave:** Usos educativos de TDIC; Tecnologia educacional; Educação Básica.

**Resumo:** A disseminação e intensificação do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto da vida particular das pessoas, e em particular dos professores, configuram um novo cenário em relação à inclusão das TDIC na educação: o professor, que até os anos 2000 se sentia principiante diante do desafio de usar esse tipo de tecnologia, agora faz uso frequente delas em sua vida particular. Porém, embora estudos tais como as séries históricas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) indiquem que o professor vem intensificando o uso particular das TDIC, não se consegue o mesmo avanço no uso educativo dessas tecnologias.

Utilizando como referencial teórico Piaget, Vygotsky, Coll, Monereo, Mercado, Silva, Neves e Tardif, este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa que buscou identificar razões para discrepâncias nos usos particular e educativo de TDIC por professores do Ensino Fundamental I e II e Médio de três redes escolares do ensino privado de Minas Gerais. Na pesquisa, adotou-se um delineamento quali-quantitativo, sendo empregados como instrumentos de coleta de dados o questionário *online* e a entrevista semiestruturada.

No questionário foram utilizadas respostas de entrada simples, múltipla ou com escala de valoração do tipo Likert. As questões foram divididas em cinco blocos: a) caracterização de perfil sociodemográfico dos sujeitos; b) identificação da atuação profissional dos sujeitos; c) identificação da formação dos sujeitos da pesquisa; d) identificação de usos das TDIC no âmbito



do cotidiano particular dos sujeitos; e) identificação de usos educativos que os sujeitos atribuem às TDIC.

Os dispositivos e aplicativos, cujos usos foram investigados foram definidos com base em um levantamento bibliográfico contendo teses, dissertações e pesquisas de maior alcance, tais como as do CETIC.BR, INEP e IBGE. Foram investigados os usos dos seguintes dispositivos: câmera fotográfica/filmadora digital, celular/*smartphone*, computador, *tablet*, MP3 *player*, aparelho de CD/DVD. A lista de aplicativos foi composta por quinze tipos de aplicativos, sendo que alguns que apresentam grande popularidade foram apontados como referência. Os seguintes tipos foram investigados: buscas na Internet, planilha eletrônica, processador de texto, editor de apresentações, sites de compartilhamento de vídeo, áudio/videoconferência, podcast/videocast, armazenamento em nuvem, blog, e-mail, enciclopédia eletrônica *online*, *Facebook* (ou similares), *Instagram* (ou similares), *Twitter* (ou similares) e *Whatsapp* (ou similares).

Os dados de 144 questionários foram analisados através de recursos estatísticos (Software SPSS e Microsoft Excel), e as transcrições de 24 entrevistas registradas em áudio constituíram um *corpus* que foi analisado através de análise textual (Software Iramuteq) e análise de conteúdo.

A análise estatística ratificou a realidade da Educação Básica brasileira apresentando uma maior proporção de sujeitos do sexo feminino (72,92%). Aproximadamente dois terços dos sujeitos de cada segmento de ensino têm menos de 40 anos e quase a metade dos sujeitos (49,31%) ainda não atingiram dez anos de magistério.

Um fato que emergiu da análise estatística, causou algum espanto: no contexto de uso particular, a taxa de professores “novatos” — com menos de 5 anos de magistério — que fazem uso das TDIC é semelhante à dos mais experientes, mas o mesmo não acontece quando se considera usos educativos: os “novatos” apresentam proporções de usos educativos frequentes das TDIC iguais ou menores que as outras faixas etárias. É oportuno esclarecer que, no grupo estudado, praticamente oito em cada dez professores (78,95%) com menos de 05 anos de magistério têm menos de 29 anos. Depreende-se daí que os professores mais jovens não estão atuando na escola como promotores do sincronismo educação-tecnologia. Portanto, a esperança de que novas gerações de professores somem esforços na direção da ampliação do uso educativo de TDIC na escola corre o risco de se transformar em mais uma expectativa frustrada. Na etapa seguinte da pesquisa, através das entrevistas, concluiu-se que as normas escolares — as quais geralmente proíbem o uso de diversas tecnologias na sala de aula —, têm maior efeito sobre professores com menor experiência no magistério, sendo um componente importante na restrição de uso educativo das TDIC.

Outro dado interessante revelado pela análise estatística é que a formação em pós-graduação tem relação com um maior uso educativo das TDIC. Verificou-se que os professores que apresentaram usos educativos mais diversificados são aqueles que cursaram pós-graduação.

O questionário *online* permitiu identificar os perfis de uso das TDIC pelos professores e revelou que fora do contexto da educação o professor faz usos mais elaborados e intensivos das TDIC do que na escola. Para compreender as razões das discrepâncias encontradas nos usos particular e educativo das TDIC, deu-se voz aos próprios sujeitos.

As questões do roteiro das entrevistas versaram sobre os (não) usos educativos e particulares das TDIC. O *corpus* obtido nas entrevistas foi submetido à análise textual e de conteúdo. Através dessa análise, além da identificação de aspectos que interferem objetivamente no uso das TDIC, buscou-se identificar fatores relacionados à subjetividade do professor e que, em alguma medida, interferem no (não) uso pedagógico das TDIC.

Considerando a conveniência de associar formas lexicais de diferentes classes para garantir uma análise de conteúdo mais precisa quando se conjuga análise lexical e análise de conteúdo foram identificadas as seguintes categorias de análise: a) Educação, escola e as TDIC: a força da tradição na cultura escolar; b) A (insuficiente) formação do professor para o uso educativo das TDIC; c)



Redes sociais e a intensificação do trabalho do professor; d) Tecnologias móveis e a dispersão na sala de aula; e) Práticas pedagógicas: o predomínio da Pedagogia da Reprodução.

O estudo dessas categorias mostrou que as principais razões para as discrepâncias identificadas nos usos particular e educativo das TDIC e que se constituem como barreiras para a inclusão curricular das TDIC nas escolas investigadas são: 1) a força da tradição na cultura escolar, e em específico nas práticas pedagógicas. Essa tradição se expressa, por exemplo, no arranjo do espaço da sala de aula marcado pela posição frontal do professor e pelas carteiras que afastam alunos de seus colegas e do professor; 2) a restrição de uso de tecnologias móveis na sala de aula, justificada pelo receio de dispersão dos alunos e ancorada em Lei, emperrando uma possibilidade que poderia ser solução para os altos investimentos que dificultam a aquisição e manutenção de computadores para uso dos alunos na sala de aula. Vale destacar que as normas escolares e a situação de insuficiência de infraestrutura para o uso de TDIC na sala de aula forçam professores e alunos a conviverem com as dificuldades e limitações do laboratório de informática, tais como a perda de tempo com o deslocamento de alunos da sala de aula para o laboratório e a complexidade de agendamento desse espaço; 3) a apropriação de TDIC pela escola para usos administrativos com consequente intensificação do trabalho docente, desestimulando o seu uso pedagógico. O uso intensivo de aplicativos de redes sociais foi denunciado por professores que expressaram insatisfação e *stress* diante do uso de tais tecnologias de comunicação instantânea, inclusive em seu período de descanso, configurando uma espécie de “download da jornada de trabalho”; 4) e a ausência de formação inicial e continuada do professor que lhe faculte tempo/espaço para se apropriar de bases teóricas mais robustas que o preparem, não apenas para o uso operacional das TDIC, mas para o uso pedagógico delas.

## PÔSTERES

### **REDE EDUCATIVA INHOTIM: uma ferramenta para capacitação e inclusão digital na educação formal e não formal**

Daniela de Avelar Vaz Rodrigues  
Thais da Cruz Araujo Durchfort

**Palavras-chave:** plataforma virtual; educação; tecnologia; cibercultura.

A Rede Educativa Inhotim é uma plataforma virtual criada em 2013 para subsidiar e estimular processos continuados de educação formal e não formal desenvolvidos pelo Instituto Inhotim (Brumadinho, MG). Em razão disso, se faz pertinente a sua apresentação em formato pôster na sessão temática que trata de “educação, mídia, tecnologia e sociabilidade”, no X Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação organizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Para tal, apresenta-se um histórico da plataforma, seu contexto de criação, implementação e evolução e, além disso, opta-se pelo recorte de apresentação sobre dois ambientes que se mostraram, ao longo dos anos, potentes no que tange à capacitação profissional para a educação, tanto formal quanto não formal, sendo eles os ambientes “Descentralizando o Acesso” e “Formação Educativo”. O Educativo Inhotim iniciou suas atividades no ano de 2006, juntamente com a abertura do Instituto para o público e, ao longo dos anos, foi consolidando práticas de educação não formal que partem, principalmente, dos acervos artístico, botânico e histórico-cultural



do Instituto. A partir de três grandes áreas de atuação é que o Educativo vem trabalhando, sendo elas a formação de jovens do entorno para questões contemporâneas; a formação de professores da rede pública de ensino, visando que estes se apropriem das potências pedagógicas oferecidas pelos acervos e espaço do Inhotim e, ainda, a formação dos mediadores que realizam as ações educativas *in loco*, sendo elas visitas e oficinas relacionadas a questões ambientais, artísticas e histórico-culturais a partir do tempo presente, para público diverso. Dentre esses três principais vieses, é que os projetos foram sendo criados, aprimorados e ampliados.

A Rede Educativa Inhotim surgiu por estímulo do projeto “Jovens Agentes Ambientais” que trabalhava com público do entorno, mas também de outros estados do Brasil e, necessitava, por sua vez, de comunicação e interação qualificada entre os educadores do Inhotim e educadores externos. A primeira experiência da Rede Educativa se deu com esse projeto, em 2013, com um grupo de alunos e monitores da cidade de Araras, no estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, com outros municípios, de outros estados do Brasil. No momento de criação da plataforma, ambicionava-se, também, o aprofundamento da relação do Educativo Inhotim com os professores da Rede Pública do entorno de Brumadinho, a partir do projeto “Descentralizando o Acesso”, existente desde 2009 na instituição.

A plataforma passou, paulatinamente, a incorporar os demais projetos educativos do Instituto, estando, em 2017, com 10 ambientes ativos. Desde a sua criação, mantêm-se a organização em ambientes de trabalho, ou seja, grupos que, associados a algum projeto, têm, na plataforma, condições de estreitar laços, compartilhar referências, registrar a memória dos processos e, colaborativamente, gerar conteúdo sobre educação.

A Rede Educativa iniciou-se com a perspectiva de promover processos de educação à distância, mas, ao longo dos anos, se expandiu também para relações virtuais de sujeitos que compartilham do mesmo lugar de trabalho, bem como tem se tornado um espaço de guarda da memória dos projetos educativos e de conteúdos relacionados ao Inhotim. Sendo assim, se configura, hoje em dia, como uma plataforma colaborativa que abarca a educação à distância, uma intranet e um banco de dados. Além disso, tem a função de divulgar os projetos educativos e, ainda, conectá-los com seus públicos e outras instituições, em sua grande maioria, de caráter educativo, seja formal ou não formal, criando uma grande rede de interação virtual.

Especificamente sobre os ambientes a serem apresentados neste Simpósio, ambos apresentam perspectivas e modos de fazer educativos vinculados à capacitação profissional e, por esse motivo, apresenta-se um comparativo entre eles. Objetiva-se, com isso, refletir sobre diferentes possibilidades do uso da tecnologia nos processos de educação de acordo com as especificidades de cada grupo, criando, em todos eles, sociabilidades virtuais que têm, em alguma medida uma relação de pertencimento à determinadas discussões de seus ambientes.

O projeto de mesmo nome do ambiente, o “Descentralizando o Acesso”, parte do princípio da itinerância, sendo que sua metodologia se organiza em dois encontros presenciais de formação de educadores e, ainda uma visita ao Inhotim, na qual os participantes levam seus alunos. No processo de formação, os educadores do Inhotim recebem os professores na instituição e, em um segundo momento, vão até uma das escolas do município participante. Ao longo de seus nove anos de execução, o projeto já



trabalhou com 15 municípios do entorno de Brumadinho e, desde 2013, incorporou a Rede Educativa como parte de sua metodologia, em experimentações de ensino à distância que visam o extrapolamento do contato presencial e a possibilidade de constante troca de experiências. Todos os professores participantes dos processos de formação têm acesso à plataforma e, assim, a rede de educadores da região tem se conectado nesta plataforma para compartilhar e discutir atividades educativas em sala de aula, bem como no Inhotim. Dentre a carga horária total do processo de formação dos professores, duas horas são garantidas para o acesso e uso da Rede Educativa.

Os educadores do Inhotim estão sempre disponíveis e em contato com os participantes, fomentando discussões e elaborações sobre os desafios da educação na contemporaneidade e, por sua vez, sobre o trânsito da escola com o museu. Observa-se que esse ambiente tem acumulado registros de experimentações pedagógicas inspiradas pelas formações presenciais, se tornando um espaço de memória e inspiração para professores do entorno do Inhotim.

O segundo ambiente elegido para ser explicitado neste trabalho é o da “Formação Educativo” que, diferentemente do primeiro, trabalha com a formação dos próprios educadores e mediadores do Educativo para se prepararem para a realização da educação não formal ali praticada. Estes têm encontros semanais, com uma carga horária de cinco horas, para tratarem de temas relativos às práticas realizadas no Instituto. Estrutura consolidada desde quando o Inhotim iniciou a oferta de mediação para o público, os encontros de formação da equipe ocorrem, mas, foi em 2015 que a plataforma Rede Educativa começou a ser utilizada de modo específico para a extensão dos encontros, para geração de debates sobre os temas tratados e sistematização de referências que ao Educativo interessa, todas elas a partir dos acervos disponíveis para estudo.

Destaca-se esse ambiente pelo caráter de conformação de um banco de dados disponível para a equipe, visto que os responsáveis por esse processo sempre utilizaram da internet como local de busca de referências e, com a plataforma, passou-se a organizá-las e criar fóruns de discussão que permitem a geração de hiperlinks com os debates relativos à educação, arte, meio ambiente, história, sociedade, política e cultura, de modo geral.

A sociabilidade contemporânea se organiza, em grande medida, em universos virtuais e, não somente para relações sociais, mas também para a propagação de informação e conhecimento. A cibercultura vem se consolidando desde o fim do século XX e percebe-se, desse modo, que a educação tem, nestas virtualidades, fontes de informação que devem ser mediadas para os processos educativos em si, trabalhando com os educandos a relação que estabelecem com as fontes de pesquisa e com os sistemas de informação disponíveis. A apresentação dessas experiências de uso de uma plataforma virtual como ferramenta de capacitação, formação e inclusão digital de profissionais da educação, busca explicitar a promoção do conhecimento por meio da tecnologia, bem como o uso desta como uma rede de conexão dos sujeitos envolvidos com a educação contemporânea.

### **Cinema, Lazer e Escola: diálogos possíveis com a Educação e a Educação Física Escolar**

Mayna Mendes Paiva

**Palavras chave:** Cinema, Lazer, Educação e Educação Física



## Introdução

Eu sempre amei o cinema. É uma herança de família. Meu pai é um amante declarado da linguagem cinematográfica, não me lembro de ter passado nem uma semana da infância sem que ele me apresentasse um filme novo. Com o passar dos anos eu pude descobrir e escolher as minhas obras preferidas, o estilo que mais me encanta, o diretor que mais consegue prender minha atenção, e além de ver os filmes comecei a perceber que muitos deles despertavam em mim diferentes sensações e curiosidades em conhecer os lugares, as línguas e os povos apresentados naquelas obras fílmicas.

Ao ingressar no curso de Educação Física, na Universidade Federal de Minas Gerais, me deparei com inúmeras possibilidades no campo da licenciatura, que é a área para qual sempre me inclinei. Durante o Curso, algumas disciplinas fizeram uso de filmes e documentários a fim de ilustrar conteúdos específicos. Na disciplina intitulada “Educação Física, Corpo e Cultura”, o professor Marcos Taborda nos sugeriu o filme “Flor do deserto (2009)”<sup>1</sup> com o objetivo central de nos levar a discussão de como a Cultura interfere na corporeidade dos indivíduos. As discussões que se sucederam ao filme sobre o corpo, as culturas, a sociedade e suas relações transversais alargaram minha visão sobre a educação do corpo num contexto geral, me fazendo olhar para além da nossa sociedade ocidental e da nossa cultura. Nessa mesma disciplina, lemos vários textos sobre a temática Cultura e suas relações com a formação da sociedade, porém toda vez que me lembro de “Educação Física, corpo e Cultura” me vem a memória todas as sensações que tive ao assistir aquele filme, e todo o momento de discussão que tivemos em sala sobre o mesmo. E eu tive certeza que um dia eu passaria aquele filme para os meus alunos.

No decorrer do percurso acadêmico me deparei com a disciplina “Lazer e Cinema”. Tal disciplina me chamou a atenção por que relacionava o Cinema diretamente com a Educação Física, a partir do Lazer, e tinha como ementa estudar “as produções cinematográficas como ferramentas da educação para/pelo lazer em diferentes âmbitos e contextos”.

A disciplina “Lazer e Cinema” teve início abordando o cinema a partir dos seus elementos constitutivos. Estudando a utilização das técnicas de filmagem, movimento e gravação, enquadramentos possíveis, aspectos relacionados à iluminação, sonorização, roteiro e outros. Deste modo, abordamos o processo de produção de um filme desde sua ideia inicial até sua exibição. Essa ação se torna importante pois, nos dizeres de Duarte (2002, p.34) “conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes”. Nesse sentido, foi possível discutir também a importância de uma Educação para e pelo lazer, que como nos afirma Marques (2006)

Tem como objetivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível da forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total através do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio, do lazer e das relações do lazer com a vida e com o tecido social. Portanto, deve ser considerada como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário ensinar o *lazer ativo* (MARQUES, 2006, texto digital).



O Cinema, uma das manifestações culturais mais difundidas no mundo contemporâneo, é entendido como prática social inserida no Lazer e deve ser analisado a partir desse processo de formação. Assim como entendemos hoje que “os momentos de lazer não devem ser compreendidos como passatempos ingênuos, mas como importantes espaços de desenvolvimento, podendo ou não despertar novos olhares acerca da realidade” (MELO, 2001, p.2), é preciso compreender a necessidade de uma educação para o Cinema e não só pelo Cinema.

Sobre essa relação educação e lazer, Marcellino (1996, p.50) nos traz o entendimento de que “o lazer é um veículo privilegiado de educação”. Assim, é necessário um aprendizado para as práticas das atividades de lazer, de forma que haja uma progressão dos níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, e com isso potencializar o desenvolvimento social e pessoal dos indivíduos.

Voltando a disciplina, após estudarmos minimamente os elementos que constituem a produção de uma obra cinematográfica, e assim podermos melhorar nossa competência para ver, tivemos a oportunidade de realizar análises de filmes, produzir uma cena utilizando os elementos que constituem uma produção cinematográfica e elaborar, como trabalho final, um plano de aula em que o cinema fosse estratégia de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar. Ao finalizar “Lazer e Cinema” tive clareza de como a linguagem cinematográfica pode contribuir para a produção de saberes referentes às práticas corporais, a socialização, ao lazer e a outros diversos fatores que levam a formação integral do indivíduo, mas que pouco, ou nada, é explorada na Educação Física Escolar.

No entanto, vivemos em uma sociedade em que a presença das imagens, em especial o cinema, faz parte do nosso dia a dia, e principalmente do cotidiano de crianças e jovens em fase escolar.

Quando se trata da relação Educação Física e Lazer, Isayama (2009, p.2) aponta para estreita relação entre os profissionais dessa área e o Lazer, que segundo o autor pode se dar pela associação histórica entre atividades físicas e esportes e o Lazer. Nesse sentido, é possível observar que no âmbito escolar o Lazer está comumente relacionado à disciplina de Educação Física. Apesar das críticas relacionadas a essa associação, pois segundo Marcellino (2010), quando se estabelece uma visão única do lazer pode se provocar atitudes que o classifiquem negativamente, é importante que o professor de Educação Física na escola não negligencie os conteúdos do Lazer e se aproprie do espaço escolar para uma formação para o lazer.

O professor deve apresentar aos alunos diversas possibilidades de potencializar seu “tempo disponível”. De acordo com Marcellino (2000, p.31) a “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa”, assim ao apresentar aos discentes novas formas de lazer, o professor estará contribuindo para que a alienação nas práticas de lazer e a redução do tempo disponível ao ócio possam ser problematizadas. Dessa forma, ao considerar o Cinema como um dos conteúdos do Lazer, entendemos que a Educação Física Escolar deva se apropriar das possibilidades que a relação “Cinema-lazer-educação” apresenta para a formação integral dos indivíduos.

No entanto, essa relação não é simples e me provoca perguntas: como os professores de Educação Física tem se apropriado do Cinema em suas aulas? Que sentidos os professores



percebem nessa ação pedagógica para os processos educativos? Existe uma relação entre a experiência pessoal do professor com o cinema e sua percepção sobre a educação para e pelo cinema? O que os professores de Educação Física destacam na relação Cinema-Educação? Como os professores e os alunos articulam a disciplina de Educação Física com o Cinema?

### **Objetivo Geral**

A partir das questões levantadas sobre a importância da linguagem cinematográfica na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos, sobre a estreita relação que o Cinema possui com a Educação e como o lazer e com a reduzida abordagem realizada sobre o Cinema nas aulas de Educação Física Escolar, essa pesquisa tem como objetivo identificar como os professores de Educação Física, da educação básica, têm dialogado com a linguagem cinematográfica e os conteúdos referentes a essa disciplina.

### **Objetivos específicos**

Como objetivos específicos apontamos:

- identificar como os professores de Educação Física Escolar tem se apropriado da linguagem cinematográfica durante suas aulas na educação básica;
- Identificar a existência de Projetos na Escola que envolva o cinema;
- identificar qual a metodologia utilizada durante as aulas em que se utilizam as produções cinematográficas;
- discutir o uso das produções cinematográficas na formação integral do aluno durante o percurso escolar nas aulas de Educação Física, tendo como base os princípios da Educação para e pelo lazer, ou dito de outro modo, educação para e pelo Cinema.

### **Justificativa**

Vivemos em uma sociedade em que torna-se cada vez mais importante incentivar novas formas de leitura do mundo, a partir de linguagens que não estejam restritas somente as formas convencionais como a escrita e a leitura. A partir desse entendimento consideramos que o Cinema, maior representante das artes audiovisuais, contribui de forma efetiva na formação dos indivíduos através das imagens em movimento. A disciplina de Educação Física deve se propor a um diálogo permanente com a sociedade, proporcionando reflexões sobre o modo como os sujeitos lidam com o ambiente, as relações pessoais e interpessoais e as culturas em que ele está inserido e as outras formas de cultura. Quando consideramos os conhecimentos e saberes contidos nas obras fílmicas o cinema, deixamos de vê-los apenas como ilustração e motivação para as aulas. É nesse sentido que entendemos que os professores de Educação Física deve se apropriar dos sentidos e significados da linguagem cinematográfica em suas aulas, pois tal linguagem possibilita aos alunos transcenderem sua forma de percepção de um conteúdo, sendo possível entender, conhecer e refletir sobre a sociedade em que se insere. Para além dos fatores citados, entendemos que a formação para o lazer, no âmbito escolar, está relacionada ao currículo da Educação Física, sendo possível a partir dessa pesquisa identificar como os professores dessa área tem abordado o conteúdo do lazer no que se refere ao Cinema, indicando se existe uma preocupação na formação do aluno para e pelo lazer.

### **Referencial teórico**



Quando se trata do Cinema, Fabris (2008, p. 118-119) afirma que a experiência de assistir filmes nos convida a conhecer novas línguas, novos povos e costumes que se diferenciam ou se aproximam da nossa cultura. O cinema é uma forma de conhecermos e refletirmos sobre o mundo, devido a sua dimensão e capacidade de nos “teletransportar” para uma nova realidade.

Estudar o cinema pode nos ajudar a entender a realidade do tempo presente, bem como as possibilidades de superação dos seus principais impasses sociais, políticos e culturais (PINTO E PEREIRA, 2005). No entanto, nós não estamos habituados a educar nossos alunos para a leitura de imagens e de movimentos, como afirma Melo (2002, p.2). Apesar de vivermos em um mundo de imagens e símbolos não estamos sendo adequadamente preparados para tal, de forma que o Cinema passa a ter uma função meramente de entretenimento negligenciando sua contribuição na construção de novos conhecimentos. Isso se dá devido a “uma intervenção exageradamente centrada na palavra e o racionalismo extremo que permeia os processos pedagógicos e induz à redução da preocupação com a educação da sensibilidade” (MELO, 2002). Para Duarte (2002, p.16), “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

É importante que o cinema não seja visto apenas como mais um recurso pedagógico da educação, sendo utilizado apenas para exemplificar e ilustrar os conteúdos apresentados nas aulas. Segundo Dinis (2005, p.69), o cinema e a educação formam alianças pela capacidade de ambos os campos se afetarem mutuamente, isso se dá pela forma com que o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, produzindo um estado de ruído e de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a um processo de transformação, e assim a emergência de um novo tempo. A articulação entre cinema e educação promove a formação para a sensibilidade, para desenvolver as capacidades cognoscitivas de alunos e educadores, pois o Cinema permite uma reflexão sobre o ser humano na sua universalidade (GOULART, 2003).

Entendendo que o cinema propicia a quem o assiste uma forma de apropriação de diferentes culturas, promovendo nesses indivíduos senso crítico e uma educação para a sensibilidade, em 9 de julho de 2014 a presidenta Dilma Rousseff transforma o Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08), na Lei nº 13.006 sancionada em 26 de junho de 2014. A Lei, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996 determina que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (Brasil, 2014). Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015) afirmam que

a lei cria possibilidades da escola garantir o acesso a toda criança – e famílias – escolarizadas ao cinema, mas, mais que isso a possibilidades de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição (Fresquet e Cezar, 2015)

Algumas discussões sobre a Lei 13.006/14 estão sendo levantadas, apontando para fatores como a obrigatoriedade apenas sobre as produções nacionais. Sabemos que um incentivo ao Cinema Nacional é tão importante quanto necessário, pois o cinema nacional pode



proporcionar aos nossos alunos, além de outros fatores, um autorreconhecimento da sua cultura, visto que as produções hollywoodianas, em sua grande maioria, se afastam muito da realidade dos nossos alunos, e são elas que chegam mais facilmente até eles. No entanto, com já foi dito neste trabalho, o Cinema é uma forma de conhecer e reconhecer outros modos de vida, outras línguas e outras culturas de maneira que a exibição de filmes estrangeiros também tem grande valor no estudo do cinema na escola. Outra questão que vem sendo discutida, a partir da sanção da Lei 13.006/14, é como o governo irá subsidiar a chegada dos filmes e equipamentos audiovisuais que possibilitem uma experiência satisfatória e transformadora aos nossos alunos na educação básica.

Não tenho como objetivo esgotar as questões relativas à referida Lei, apenas apontar para sua significância no que se refere ao incentivo para a Educação para e pelo cinema nas escolas de Educação Básica no Brasil, sem deixar de apontar os fatores que precisam ser analisados para que a Lei seja implementada e bem sucedida. O reconhecimento de que o audiovisual faz parte do cotidiano dos nossos alunos, e que na atualidade esses sujeitos estão fortemente ligados a educação através das imagens e movimentos proporciona um avanço no que diz respeito ao modo de produzir conhecimento nas nossas escolas, que muitas vezes se negam a incorporar os avanços da sociedade. Duarte (2002, p.13) aponta para a construção do gosto pelo cinema, que está diretamente ligada à origem social e familiar das pessoas e à prática de ver filmes, corroborando com a afirmação de Alain Bergala (2008, p.91-92) para quem o encontro com o cinema como arte deve ocorrer na escola, pois para muitas crianças esse pode não acontecer em outros lugares.

Tomando esses pressupostos como ponto de partida, somos levados a entender que a escola como lugar de democratização e produção de conhecimentos deve se propor a possibilitar aos seus alunos diversas formas de aprendizado, incluindo, e principalmente, as formas de aprendizado que os levem ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro, e o Cinema, como arte e não só como entretenimento, é capaz de preencher essa lacuna.

Quando se trata da educação, apontamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), que são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país e tem o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Nesses, a influência das mídias na formação dos alunos é colocada em questão, pois segundo os PCN's "A mídia (por mídia entendem-se os meios de comunicação, como rádio, televisão, jornais, revistas, etc.) está presente no cotidiano dos alunos, transmitindo informações, alimentando um imaginário e construindo um entendimento de mundo" (BRASIL, 1998).

No âmbito do Ensino da Educação Física os PCN's abordam a influência que a mídia exerce na formação do aluno e afirma que "a Educação Física deverá manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola como um novo dado relacionado à cultura corporal de movimento <sup>2</sup>." Acredito que a Educação Física deva assumir um caráter formador de indivíduos críticos e atuantes na sociedade, que como Vago (2009, p.30) afirma seja um "sujeito produtor e portador de um saber". A partir disso, faz-se necessário pensar o que os professores e pesquisadores da área tem apontado sobre a relação Cinema e Educação Física.



Sabemos que o Cinema se relaciona intimamente com o Lazer e a Educação, Gomes e Myskiw (2016) afirmam no Dossiê da Revista Brasileira de Estudos do Lazer, com o tema “Lazer e Cinema” que

Já se observa uma ampla produção acadêmica no sentido de mostrar a relevância do cinema e do lazer na constituição social e cultural de cada sujeito e de cada sociedade, o que nos autoriza a afirmar que ação de assistir a um filme, ainda que seja como um entretenimento, não se trata de banalidade do ponto de vista da formação humana. (GOMES e MYSKIW, 2016, p.1)

No que se refere à educação nos debruçamos sobre os Estudos de Rosália Duarte, que em seu livro *Cinema e Educação* (2002) discute e apresenta o cinema na escola, como forma de produção e transmissão de saberes. A autora aponta para a estreita relação entre Cinema e Educação e para a importância de que o Cinema seja reconhecido como arte e não só como diversão. Esse reconhecimento do Cinema como Arte é necessário para que a escola reconheça o valor das produções cinematográficas na construção de novos conhecimentos, pois ao ver as produções audiovisuais apenas como diversão e entretenimento os professores são induzidos ao erro de utiliza-las apenas como recurso de ilustração para determinado conteúdo. Os conceitos trazidos por Walter Benjamin em ensaios como “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (1936) trazem o papel social do cinema-arte e sua importância para a na transformação dos olhares dos espectadores. Benjamin (1994) trata das transformações que a arte pode produzir a quem se propõe a entrar em contato com ela

Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana (BENJAMIN, 1994, p. 174).

Alain Bergala, em seu livro *Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* contribui para o pensamento da necessidade do Cinema como arte na escola. Em sua obra o autor afirma que a arte na escola deve ser um encontro com a alteridade, para que ocorra uma mudança de olhares, de percepções e de sentidos, pois segundo Bergala (2008, p.38) o cinema tem a vocação de nos “fazer compartilhar experiências que, sem ele nos pareceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade”.

Para discutir a relação Cinema-Lazer apontamos os trabalhos que tem sido produzidos por Victor de Andrade Melo. Esse autor tem discutido o Cinema no âmbito do esporte e do lazer, produzindo livros como “O esporte vai ao cinema” (2005), “Cinema e esporte: diálogos” (2006) e “Esporte e cinema: novos olhares” (2009). Em artigos como “A análise da produção cinematográfica, o lazer e a animação cultural” (2002) e “Lazer, animação cultura e cinema: comentários cinematográficos” (2005) o autor discute a importância de uma educação para e pelo Cinema, para além da relação do cinema com o desenvolvimento pessoal e social de quem o assiste e desenvolve uma competência para vê-lo. Melo (2002, p.3-4) aponta que o objetivo dos profissionais de lazer não precisa ser formar críticos profissionais de cinema, no entanto afirma que a partir do momento em que o sujeito toma conhecimento de alguns elementos fílmicos é possível que o “espectador torne-se mais crítico e perceptivo às mensagens difundidas”.



Não se trata de formar críticos profissionais, mas de tentar contribuir para que nosso público, compreendendo e tendo o estímulo de acessar modos de endereçamento diferenciados, possa descobrir e potencializar suas possibilidades de prazer, ao mesmo instante que desenvolve novos olhares sobre o cinema, sobre a realidade, sobre a vida. Também não se trata de difundir somente uma perspectiva de pensamento, mas multiplicar divergentemente as possibilidades de olhares, pois a partir deste fato, com decorrer do processo de educação da sensibilidade, poderão os indivíduos exercitar de forma mais efetiva seu senso crítico. (MELO, 2002, p.5)

O autor sinaliza que o fato do Cinema estar vinculado ao Lazer não deve significar que a prática de assistir a filmes seja uma atividade alienada, em que não há uma reflexão crítica e uma produção de saberes. Nesse sentido, consideramos às ideias de Requixa (1980, p.72) que apontam para um duplo aspecto educativo do Lazer: o lazer como veículo de educação -*Educação para o lazer* e o lazer como objeto de educação - *Educação pelo lazer*. Entendendo que a educação *para o lazer* prepara o sujeito para praticá-lo em seu tempo livre, ou “tempo disponível” (MARCELLINO, 1987, p.29), e a educação *pelo lazer* aproveita a prática de lazer que está sendo realizada para transmissão e produção de novos saberes, ressignificando àquela prática.

Apesar da ampla produção de artigos e materiais acadêmicos que tratam das relações “Educação e cinema” e “lazer e cinema” pouco se debruça sobre a relação “Educação Física escolar, lazer e cinema”. O que se nota nos *sites* de busca como Scielo, Capes e Google Acadêmico é que quando procura-se por esses verbetes, o que encontramos é a relação Esporte e cinema. E até mesmo essa relação é demarcada, em sua maioria, pela utilização do cinema como um meio de ilustrar os conteúdos ministrados. Também foi possível encontrar alguns artigos que utilizaram do cinema para abordar as questões de gênero e sexualidade, por exemplo. No entanto, em comparação com os artigos que relacionam “Cinema e educação” ainda estamos muito defasados. A relação “Cinema e Educação” contribui muito para nossa discussão “Educação Física e Cinema”, mas ainda é preciso avançar muito para que possamos aprimorar e usufruir de tudo que a linguagem cinematográfica pode proporcionar para que os objetivos atuais da Educação Física Escolar sejam alcançados, no que se refere a formação integral do sujeito, em todas as suas dimensões (social, econômica, política, cognitiva, cultural, artística, psicológica, biológica e física).

Partimos do pressuposto que a Educação Física vai além das práticas de Esportes, perpassando os conteúdos da cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997), e que o Cinema deve ser discutido na escola por outros caminhos, e principalmente a partir da discussão sobre o Lazer, compreendido como cultura em seu sentido mais amplo-vivenciada (praticada ou fruída) (MARCELLINO, 1987, p.31).

### Metodologia

A pesquisa terá caráter qualitativo, tendo como método de investigação entrevista semi-estruturada com o intuito de identificar e discutir como professores de Educação Física da educação básica de Belo Horizonte abordam o Cinema nas aulas de Educação Física. As entrevistas serão realizadas com professores que, previamente, declararam fazer uso do cinema em suas aulas. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos



da sociedade, os quais estão inseridos em um determinado contexto e tem no estudo de caso o interesse em pesquisar uma situação singular, particular (BORTONI-RICARDO, 2008; OLIVEIRA, 2008). Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inicialmente será realizada uma revisão bibliográfica, que servirá como base nas discussões sobre os temas abordados no estudo e na análise dos resultados. Para compor o acervo que irá subsidiar a pesquisa bibliográfica, serão acessadas teses, dissertações, artigos e livros ligados ao tema.

### Considerações Finais

Entendemos que cada vez mais nos inserimos em uma sociedade em que as imagens em movimento e som vêm ocupando espaço cada vez mais significativo na formação do sujeito. É preciso incentivar cada vez mais nossos alunos a buscarem novas leituras de mundo, superando a crença que somente a leitura e a escrita são materiais de formação e cultura.

A partir desse Projeto de Pesquisa pretende-se entender como os professores de Educação Física da Educação básica de Belo Horizonte tem se apropriado do Cinema em suas aulas e discutir o uso do Cinema na contribuição de uma formação integral do aluno e de uma educação para a sensibilidade.

### Notas

<sup>1</sup> Originalmente “DesertFlower”, dirigido por SherryHormann, produzido em 2009.

<sup>2</sup> O Conceito de Cultura Corporal de Movimento foi trazido por Valter Bracht em seu texto “Educação Física no 1º grau: Conhecimento e Especificidade”

### Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).

BRACHT, Valter. **Educação Física: conhecimento e especificidade**. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. (Orgs.) Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.



DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, cinema e alteridade**. Educar, Curitiba, UFPR n. 26, p. 67-79, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, ChristianneLuce; MYSKIW, Mauro. Lazer e cinema. Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 1-2, mai./ago. 2016. Acesso em: 10 de abril de 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/4310/3138>>.

GOULART, Cecília. **Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades**. In: TEIXEIRA, I. A.; LOPES, J. S. M. (Orgs.) A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISAYAMA, Helder Ferreira. F. **Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da Animação Cultural**. Revista Motriz, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr/jun. 2009. Disponível em: <<https://www.clubedosrecreadores.com/clubeintelectual/22.pdf>> Acesso em: 09 de Abril de 2017.

MARQUES, Ana Isabel. **A educação e o lazer**. Disponível em: <[http://www.ipv.pt/millennium/ect10\\_ana.htm/](http://www.ipv.pt/millennium/ect10_ana.htm/)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

MATOS, Lucília da Silva. **Belém: do direito ao lazer ao direito à cidade**. In:

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). Lazer e esporte: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 119-141.

MELO, Victor Andrade de. **A análise da produção cinematográfica, o lazer e a animação cultural**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINTO, Fábio Machado. PEREIRA, Lana Gomes. **A experiência de ver filmes na formação inicial de professores de Educação Física**. Revista Pensar a Prática v. 8, n. 1 (2005). Disponível em: <[www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br)> Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. São Paulo: Papirus, 1996.

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.



TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VAGO, Tarcísio Mauro. In: Cadernos de formação RBCE. Campinas: CBCE e Autores Associados

## O USO DE MÍDIAS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Nayara Campos da Cunha

Sara Maria Aparecida Silva

Izabella Scalabrini

**Palavras chave:** mídias audiovisuais, educação, metodologias de ensino

As inevitáveis mudanças dentro do contexto dos avanços tecnológicos nas últimas décadas, proporcionaram aos educadores novas possibilidades dentro da dinâmica de ensino, permitindo-lhes a apropriação destas tecnologias e a incorporação de novas metodologias dentro da sala de aula.

Dentro dessa nova visão do ato de educar, a nova escola brasileira precisa ser pensada como sendo uma instituição que, efetivamente, possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, em uma perspectiva mais integral, se baseando na imaginação, em vez da razão, visando formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercador. (PRETTO, 2013) Há um novo tipo de aluno, que cresceu familiarizado com a tecnologia, globalização e informações em tempo real. Consequentemente, a escola precisa se modificar para que sua metodologia não fique obsoleta e, desta forma, se adeque a essa nova era da linguagem audiovisual.

O uso destas mídias na educação estimula o estudante na convergência dos sentidos da audição e visão, sendo cruciais na hora de retratar aqueles conteúdos que antes ficavam apenas no nível imaginário. Para Morin, 1995, o emprego de mídias na sala de aula tocam os alunos em diferentes níveis, mas principalmente o sensorial e afetivo, além de proporcionar uma reflexão inicial dentro do processo de ensino aprendizagem.

O presente trabalho foi desenvolvido com alunos do 6º ano da Escola Municipal Clóvis Salgado, situada no município de Betim e, teve como objetivo principal, ministrar uma aula diferente e motivadora sobre o tema “Placas Tectônicas e fenômenos”. Este conteúdo é trabalhado, na maioria das instituições de ensino, através de aulas tradicionais, que utilizam como principal recurso o livro didático, fato que dificulta a aprendizagem dos estudantes, uma vez que tais fenômenos não são comuns em nosso país.

Desta forma, o conteúdo “Placas Tectônicas e fenômenos” foi ensinado aos estudantes a partir da exibição da série “Haging Planet”, 2009 do Discovery Science. A série foi escolhida por possuir o tempo médio de duração de 50 minutos por episódio e, seu foco principal gira em torno de retratar desastres naturais que ocorreram na terra, incluindo tornados, vulcões, tsunamis, terremotos entre outros. Além disso, possui uma gama de especialistas na área que explicam as causas (como se formam os tornados, como ocorrem os movimentos das placas tectônicas que acarretam nos terremotos, etc) e os estudos que estão sendo realizados sobre estes desastres. Foram exibidos os episódios 16



- Vulcões e 14 – Terremotos, durante duas aulas planejadas com a professora vigente, nas quatro turmas de 6º ano da escola pública mencionada anteriormente.

Durante a exibição dos documentários, foram feitas algumas pausas para que os alunos fizessem perguntas pertinentes aos conteúdos apresentados, possibilitando discussões críticas sobre o tema. Uma das principais atitudes observadas durante a exibição dos vídeos foi o quanto às informações dadas despertavam uma inquietação nos alunos, aguçando a curiosidade deles, que em vários momentos nos questionavam sobre os fatos apresentados ou complementavam com algo que viram em filmes e sites. Alguns, mais tímidos, escreveram suas dúvidas em papéis e nos entregaram para que respondêssemos em outro momento.

Suas dúvidas eram principalmente sobre fenômenos e tecnologias que eles desconheciam, como por exemplo, a engenharia antissísmica e como esse equipamento conseguia estabilizar um prédio no momento do terremoto. Outra dúvida que esteve presente em todas as salas foi o fenômeno das tempestades de fogo, que ocorrem em incêndios de intensidade tão grande que são capazes de criar um sistema de vento. Não foi pedido que os alunos escrevessem algo sobre os vídeos, mas foi observado que alguns alunos anotaram informações em seus cadernos. Obviamente, cada turma teve um nível diferente de participação e aceitação da atividade, entretanto quando questionados, foi unânime que eles gostariam de ter novamente este tipo de aula.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos participaram ativamente da aula e foi percebido que os filmes provocaram um forte apelo emocional nos alunos, como mostrou Arroio e Giordan, 2006 em seu artigo: “um filme ou programa multimídia tem um forte apelo emocional e, por isso, motiva a aprendizagem dos conteúdos apresentados pelo professor.” O sujeito compreende de maneira sensível, conhece por meio das sensações, reage diante dos estímulos dos sentidos e não só apenas diante das argumentações da razão.

Então, o objetivo deste trabalho foi alcançado, logo que, estes vídeos permitiram aos educandos compreender e presenciar, mesmo que em suas cadeiras em sala de aula, a movimentação de placas tectônicas, a erupção de um vulcão, o borbulhar da água quando a lava fervendo passa dentro do oceano, os terremotos, e muitos outros fenômenos da natureza.

É interessante salientar que apenas a exibição do vídeo pode tornar a aula cansativa e pouco produtiva, mas isso não aconteceu, uma vez que em diversos momentos durante a exibição, o professor pausou o vídeo e explicou o conteúdo, instigando os alunos a discutirem sobre o mesmo, criando assim um ambiente de aprendizagem ativo e significativo.

É fato que a introdução das mídias audiovisuais vem ocorrendo em grande velocidade no meio educacional, porém ainda é um desafio utilizá-la em todas as instituições de ensino, uma vez que muitas possuem pouco ou nenhum material disponível para exibição de filmes e vídeos, o que torna inviável a adesão corriqueira deste tipo de aula durante o ano letivo. Mesmo com este empecilho é crucial que o professor pense de forma reflexiva sobre seu objeto de trabalho, o aluno, e leve em consideração o contexto sociocultural em que os alunos do século XXI vivem e busque transformar as aulas em uma atividade prazerosa e receptiva para os educandos.



## Referências

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. **O vídeo educativo: Aspectos da Organização do Ensino**. Química Nova na Escola. Nº 24, Novembro 2006.

Discovery Channel. **The Raging Planet**. Produzido por Pioneer Productions, 2009. 2º temp. Ep. 4,6.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995

MORTIMER, Eduardo F. e GIORDAN, Marcelo (org). **O VÍDEO EDUCATIVO: aspectos da organização do ensino**. Química Nova na Escola. São Paulo, 2006.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com Futuro: Educação e multimídia**. 8ª edição, Salvador EDUFBA, 2013. Pág 116-139



## Diversidade na perspectiva de gênero, sexualidade e Educação inclusiva

### Artigos Completos:

#### **FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAREM EM CLASSES INCLUSIVAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Fernanda Aparecida da Mata Abreu

**Palavras-chave:** formação de professores; educação profissional; pessoas com deficiência.

#### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência da autora adquirida durante a formação continuada em serviço de docentes que atuam em cursos de qualificação profissional em uma instituição de ensino do Estado de Minas Gerais. Além dos aportes teóricos acerca da educação inclusiva, foram realizadas atividades práticas, onde os participantes construíram um plano de intervenção pedagógico para se trabalhar com as diversidades dos alunos e, também, vivenciaram os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia, através de uma simulação das diversas deficiências. Observou-se que, mesmo não possuindo formação específica sobre educação especial e ou inclusiva, na prática, os orientadores e supervisores pedagógicos adaptavam suas práticas para atenderem aos alunos, comprovando que uma prática inclusiva vai além dos conhecimentos teóricos, devendo partir, principalmente, da valorização e respeito às diversidades.

#### **Introdução**

A escolha por esse tema surgiu pela necessidade de discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e a sua preparação para receber estes alunos, buscando uma educação de qualidade e realmente inclusiva.

Tendo sua fundamentação na concepção de direitos humanos, uma educação inclusiva deve proporcionar não apenas o ingresso, mas também a permanência do aluno na escola, sem qualquer forma de discriminação. Para isso, se faz necessário uma reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando reconhecer e valorizar a diversidade de dos alunos matriculados e desfazer de preconceitos.

A perspectiva da inclusão já é um assunto que vem sendo discutido há algum tempo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; ONU, 1948; entre outros), porém o desenvolvimento de ações inclusivas caminha a estreitos passos. A escola vive o desafio de ser uma para todos, de não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Na medida em que avança o processo de inclusão, também avança a discussão sobre a



reconstrução das práticas dessas escolas, a fim de atenderem realmente às necessidades educacionais de todos os alunos.

- Pedagoga com ênfase em educação especial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e especialista em Psicopedagogia e Administração Pública. Mestranda em educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Embora o discurso da Educação Inclusiva seja um paradigma que se apresenta para a educação no século XXI, visando à formação integral da pessoa humana para a convivência e o entendimento das diferenças, na prática há ainda um misto de medo e preconceito que interferem, direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas da escola.

A preocupação com a inclusão social de pessoas com deficiência é notória, nos campos político, social, econômico, tanto que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou o documento: *Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho: Repertório de recomendações práticas* da OIT (2006) para orientar às instituições quanto a gestão da inserção produtiva das pessoas com deficiência.

Entretanto, não basta ter o acesso ao emprego garantido pela cota se não tiver uma preparação destas pessoas para a permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma ação que deveria ser inclusiva pode se tornar excludente.

Como, então, preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho se as escolas ainda se julgam despreparadas para uma educação inclusiva real? Qual a responsabilidade da escola nesse processo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu capítulo V, artigo 59, reafirma esse direito garantindo atendimento educacional para o trabalho às pessoas com deficiência, visando sua qualificação à inserção no mercado de trabalho. Além disso,

cabe à Educação oportunizar, a todos os cidadãos, o acesso ao conjunto de saberes produzidos pela humanidade, e a utilização desses saberes tanto para a compreensão dos processos sociais, como para capacitar-se profissionalmente. Somente assim, as pessoas poderão alcançar, com dignidade e consciência crítica, condições de participar do debate social de ideias, dos processos decisórios, e do sistema produtivo. E ao poder isso alcançar, estarão se apropriando de uma auto imagem e auto estima positivas, bases fundamentais para o exercício da cidadania (Nambu2003, p.7).

A expansão da educação profissional tem início na primeira fase do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja primeira proposta foi elaborada com vistas à adequação da modalidade em relação à necessidade de desenvolvimento econômico nacional e à redução das desigualdades sociais. (OLIVEIRA; AMARAL, 2005). Vários programas despontaram a partir de então, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Escola de Fábrica e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa



Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Baseados nessas mudanças sociais foi proposta uma formação para o corpo técnico-pedagógico (orientadores de cursos e supervisores pedagógicos) de uma instituição de educação profissional do estado de Minas Gerais, com o objetivo de prepará-los para lidar com as diversidades dentro da escola e compreender o aluno em suas singularidades. A formação alicerçou-se na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), por esta representar “[...] um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação” (ELLIOTT, 1997, p.17).

- Constituição Federal.
- Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Optou-se pela formação da equipe técnico-pedagógica na própria instituição, com uma capacitação voltada ao perfil dos alunos desta instituição, por acreditar que esse formato de capacitação “além de contribuir com a reflexão e a (re)organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar.” (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p.3).

### **A educação transformadora que proporciona a inclusão de pessoas com deficiência**

Ao retomarmos historicamente a educação das pessoas com deficiência, é possível identificar sua total exclusão social até o século XVIII, onde a questão da deficiência estava atrelada ao misticismo e à imperfeição. No Brasil, apenas no século XIX foi possível perceber uma inclinação contra o processo de exclusão das pessoas com deficiência, quando iniciaram a escolarização de crianças cegas e, posteriormente, surdas.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Deficiência no Brasil” (NERI, 2003), as pessoas com deficiência, em média, possuem um ano de atraso na vida escolar, ao se comparar com pessoas sem deficiência. Assim, mesmo a educação sendo um direito imprescindível para o desenvolvimento humano (BRASIL, 1988), percebe-se que seu acesso e permanência às pessoas com deficiência ainda está longe de atender às diversidades, contrariando a finalidade da educação básica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, onde “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996).

A formação profissional, também conforme a LDB, não se limitará às escolas, mas também ao ambiente de trabalho. Isso poderá derrubar uma das barreiras que impedem a



promoção da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a ausência ou formação profissional precária.

Sendo assim, não cabe à formação profissional apenas a transmissão de conteúdos técnicos, mas a preparação do aluno para uma vida produtiva plena. Nesse contexto, cabe ao professor para a efetivação da inclusão na educação profissional, então, ir além ao proposto no plano de ensino, ou seja, apenas a transmissão de informações. Deve-se preparar para a vida, para o mercado, que só será possível quando se conhecer esse aluno e suas expectativas.

### **O professor reflexivo e sua atuação para uma sala de aula inclusiva**

Com as novas demandas sociais, de uma sociedade mais equitativa, a escola tem que repensar suas práticas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos. Desta forma, não há como professor ministrar sua aula e não refletir sobre sua prática.

Por muito tempo a formação dos professores se pautou em uma imagem homogênea de alunos, separando-os entre os que aprendem e os que não aprendem, caracterizando assim, uma única forma de inteligência dividindo, assim, a educação de quem aprendia às escolas regulares e quem não aprendia às escolas especiais. Tal divisão trouxe aos professores do ensino regular a impressão de não estarem preparados a lidarem com essa diversidade que agora invade as salas de aulas.

Mantoan (2003), destaca que uma formação voltada à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares deve levar o professor à uma reflexão sobre como ocorre esse processo e quais as práticas pedagógicas contribuem para esse processo. Através dessa reflexão, o professor ressignificará seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os seus alunos, pois compreenderá a heterogeneidade de sua sala de aula.

O professor reflexivo deve buscar refletir sobre sua prática diariamente, independente de se encontrar em uma situação de insegurança ou angústia. Se o faz somente nesses momentos, não se pode considerá-lo como reflexivo (PERRENOUD, 2002). A reflexão se dá no dia a dia, pois sempre temos o que modificar ou melhorar. Também, a prática reflexiva deve se constituir como prática coletiva (PIMENTA; GHEDIN, 2002), através do diálogo com os demais docentes, permitindo um apoio coletivo e uma compreensão mais ampla quanto às questões pedagógicas inerentes a escola.

Sendo assim, Nóvoa (1992) compreende o espaço escolar onde o professor está inserido como melhor local para a sua formação. Partindo dessa compreensão, pode-se identificar a escola como formadora não apenas dos alunos, mas de todos os envolvidos, e com isso, ao trabalhar a formação de professores reflexivos em seus espaços de trabalho oportunizar os debates e reflexões sobre assuntos inerentes às suas práticas e realidade, uma vez que,



"muitos professores aderem às teorias que conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora" (LIBÂNEO, 2005, p.67).

### **O desenvolvimento metodológico da formação**

Participaram dessa formação noventa e oito colaboradores, entre supervisores pedagógicos e orientadores de quarenta e quatro escolas de uma instituição de formação profissional do estado de Minas Gerais, entre os meses de agosto e setembro de 2015 e teve a duração de oito horas. A necessidade pela capacitação foi definida pelo setor de educação inclusiva da instituição, baseando-se nas demandas recebidas das Unidades de Ensino.

A partir dessa demanda, realizou-se o levantamento bibliográfico que contribuísse para o desenvolvimento dos conteúdos da capacitação docente. A informação inicial que se tinha era de que os orientadores, embora não tivessem uma formação específica sobre o tema, já trabalhavam com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Assim, optou-se por trabalhar não apenas as legislações, as nomenclaturas, mas desmistificar algumas informações adquiridas pelo senso comum como, por exemplo, que todo aluno surdo é mudo ou que todo cego utiliza o código braile em suas atividades.

Buscou-se trabalhar com o modelo de formação continuada em serviço, onde “práticas de formação docente que ocorrem justapostas à experiência do ofício e no próprio local de trabalho” (MOURA, 2009, p.159). Para isso, optou-se realizar uma prática colaborativa reflexiva, onde toda a equipe contribuísse para o desenvolvimento do grupo.

Quebrar paradigmas e desmistificar estereótipos era o principal objetivo dessa formação, pois estaríamos diante de pessoas que já demonstravam dificuldades em aceitar o diferente. Assim, decidiu-se trabalhar os seguintes temas: Caracterizando Inclusão e Educação Inclusiva, onde trabalhou-se a diferença entre inclusão e integração e caracterizou-se as práticas necessárias à uma educação inclusiva; Legislação, apresentando os marcos legais acerca da educação especial e da perspectiva da educação inclusiva no Brasil; Atitudes que Incluem, que foi dividida em duas fases: na teórica, trabalhou-se os tipos de deficiências e dicas de convivências gerais; e prática, onde os participantes puderam vivenciar, de forma mais superficial, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência; e Atividade coletiva: construção de um Plano de Intervenção.

### **Relato da experiência**

Iniciou-se a formação identificando a expectativa dos participantes, onde observou-se suas angústia e preocupação, não apenas quanto ao recebimento, mas também quanto ao desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Expressões como “sair daqui pronto”, “não estamos preparados”, “não tenho formação” e “como faço com esse aluno” estiveram presentes em todas as oito regionais. No entanto, ao longo das discussões viu-se diluir boa parte dessa preocupação, uma vez que os participantes conseguiram atrelar



a teoria apresentada com a realidade de suas escolas e refletirem sobre suas práticas. “Ação-reflexão da prática escolar é a maneira mais eficaz de dar continuidade à formação dos professores” (ARAÚJO; SOUZA, 2000, p.9).

Todos os participantes possuíam, no mínimo, graduação. Entretanto, apenas nove informaram que tiveram disciplinas que tratavam acerca da temática educação inclusiva na graduação ou pós-graduação. Além disso, a grande maioria dos orientadores não possui formação pedagógica, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 02/97, que aborda a necessidade de haver programas especiais de formação pedagógica, para atuarem em classes da educação profissional.

Ao se contextualizar a educação inclusiva, apresentando os aportes teóricos sobre a caracterização da pessoa com deficiência e de uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2009), legislação sobre a inclusão educacional (BRASIL, 1989; 1996; 2000; 2005; UNESCO, 1994) e atual realidade da instituição, apresentando a quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada regional, identificou-se que grande maioria desconhecia os marcos históricos da educação inclusiva, principalmente acerca da obrigatoriedade da matrícula (BRASIL, 1989). Além disso, o desconhecimento se dava quanto às nomenclaturas vigentes, se “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, “pessoa deficiente” e “pessoa com deficiência”. Foi trabalhado o percurso histórico-social destas nomenclaturas, associando às políticas públicas à época.

Na capacitação utilizou-se uma abordagem colaborativa-participativa, embasada na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), onde após a apresentação dos aportes teóricos pelos formadores, desenvolveu-se com orientadores e supervisores pedagógicos um plano de intervenção para atender as especificidades de seus alunos. Posteriormente, também participaram de uma atividade que simulava múltiplas deficiências.

Outra questão discutida relacionava-se às múltiplas práticas pedagógicas relacionadas a um mesmo tipo de deficiência. O objetivo dessa atividade era despertar nos participantes a ideia de que, para se realizar uma prática realmente inclusiva, não pode ater-se apenas à deficiência, mas principalmente, no aluno e suas singularidades.

Quanto à prática, trabalhou-se com duas atividades: na primeira, solicitou-se aos participantes a elaboração de um plano de intervenção pedagógico, onde os envolvidos se baseariam em alguma situação vivenciada em sua escola, informando a idade do aluno, o curso no qual ele se matriculou, as dificuldades que tiveram para tornar o curso acessível, informar se o aluno foi aprovado ou não e, caso não tivesse sido aprovado, relatar os motivos e quais as intervenções realizadas para atender às suas especificidades. Para isso, os participantes foram divididos em grupos aleatórios, com uma única regra: que cada grupo possuísse um supervisor pedagógico. Tal regra se deu para que os orientadores e supervisores pedagógicos, através desse trabalho coletivo, compreendessem que o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino profissional vai além da sala de aula, sendo uma responsabilidade de todos. A atividade



durou cerca de uma hora e trinta minutos. Ao final da elaboração do plano, cada grupo elegeu um representante para apresentá-lo aos demais.

As dificuldades relatadas estavam atreladas ao não conhecer as singularidades dos alunos, não se destacando dificuldades inerentes a (não) formação docente. Ao descreverem as intervenções, todos os relatos apontaram para o comprometimento dos envolvidos em se promover a inclusão destes alunos. Buscaram conhecer o aluno e suas especificidades através de contatos com a família e, principalmente com o próprio aluno.

As apresentações mostraram que, embora a maioria dos participantes não tivesse uma formação específica para se trabalhar com pessoas com deficiência, suas práticas em sala de aula contribuíram para um desenvolvimento satisfatório dos alunos. Percebeu-se que a ausência da formação pedagógica conforme o Parecer CNE/CEB 02/97 não prejudicou as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Observou-se que o respeito e a valorização da diversidade suprimiram as possíveis falhas causadas por essa ausência de formação.

Em se tratando do atendimento especializado dos alunos com deficiência, cabe ressaltar que este deve acontecer em classes especiais somente quando não for possível incluir o aluno em classes comuns, graças às singularidades do aluno, não por falta de acessibilidade por opção da escola.

Outra temática que apareceu nas discussões dos planos de intervenção estava atrelada à avaliação dos alunos com deficiência e a utilização da certificação por terminalidade específica. Salientou-se na discussão que a avaliação possui três funções: a função diagnóstica, cujo objetivo é mostrar ao professor o seu ponto de partida, apontando a presença ou ausência de habilidades, bem como as dificuldades dos alunos; a função formativa que, como o próprio nome diz, está atrelada à formação de conceitos pelos alunos; e a função somativa, atrelada à aprovação ou reprovação do aluno ao próximo nível ou série. Em uma educação inclusiva, independente de o aluno possuir ou não uma deficiência, o professor não pode se abster de uma ou duas funções da avaliação. Deve-se avaliar todo o processo educacional do aluno. Se o professor ignora a função diagnóstica da avaliação, certamente não partirá do conhecimento inicial do aluno e, assim, sua prática poderá ter traços excludentes. Assim como, se o professor não avaliar todo o processo de desenvolvimento do aluno, não conseguirá observar se este existiu ou não.

Quanto à questão da certificação por terminalidade específica, acreditou-se ser importante contextualizá-la para uma maior compreensão docente. A certificação por terminalidade específica é prevista na LDB, em seu artigo 59, onde presume que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência, além das adequações didático-metodológicas necessárias ao seu desenvolvimento, a certificação por terminalidade específica para a progressão de seus estudos. Nesse artigo, tal certificação cabe apenas ao ensino fundamental, não citando o ensino profissional. Entretanto, acredita-se ser viável uma



certificação nesses moldes à educação profissional, desde que se leve em consideração as especificidades da formação para o mercado de trabalho.

Após todas as discussões referentes aos planos de intervenção pedagógica apresentadas, iniciou-se a segunda atividade prática: “Com Vivência”, onde os participantes simularam possuir deficiências. Cada grupo de formação (com média de vinte e cinco participantes) foi dividido em dois subgrupos: um formado por pessoas que vivenciariam as deficiências (uma média de doze pessoas por grupo) e outro por pessoas sem deficiência. Foram trabalhadas as deficiências física (através do uso de cadeiras de rodas e imobilização dos membros inferiores ou superiores com o uso de régua e fita adesiva), auditiva (através da utilização de tampões de ouvidos) e visual (através da venda dos olhos de alguns participantes, oportunizando a vivência de uma cegueira total ou baixa visão).

Compreendeu-se que se fazia essencial a sensibilização do docente para compreender as singularidades de cada aluno, independente de se ter ou não uma deficiência, embora entenda-se a importância da formação dos docentes para a promoção de uma educação inclusiva (SILVA E ARRUDA, 2014). Tal atividade se justificou, uma vez que:

devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÈ, 1990, p. 149-150, *apud* NÓVOA, 1992).

Assim, eles precisavam “sentir na pele”, mesmo que superficialmente, os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia. Não houve uma escolha dos participantes que vivenciariam as deficiências. Apenas perguntou-se quem queria participar e os interessados se dirigiram à frente da sala. Na sensibilização, os participantes sem deficiência auxiliaram os que simulavam possuir uma deficiência durante um “passeio” pelas escolas e, posteriormente, no lanche da tarde. Os que vivenciaram as deficiências relataram as angústias sentidas em relação à dependência do outro para se realizar atividades simples, como descer ou subir escadas e se alimentar. Tal relato esteve presente no discurso de praticamente todos os que vivenciaram a cegueira. Além disso, tais participantes não conseguiam interagir com os demais durante o lanche. Ao serem questionados sobre a não interação, as respostas apontavam ao mal estar de não enxergarem seus colegas e não conseguirem, por esse motivo, interagirem. Além disso, disseram que, mesmo quando tentava conversar, as pessoas sumiam e os deixavam “falando sozinhos”, trazendo uma sensação de desprezo. Os que não possuíam deficiência também relataram suas angústias quanto ao atendimento às necessidades dos colegas, chegando a expressar o sentimento de “deficiência” em não saber lidar em certas situações.

Ao relacionarem essa vivência com as práticas desenvolvidas em sala de aula e relatadas nos planos de intervenção, os participantes compreenderam que somente a formação



continuada não garante a preparação para inclusão na educação profissional. As experiências oportunizaram a reflexão de que essa preparação também se dá no dia a dia, na construção dos saberes com o outro, uma vez que o processo de ensino aprendizagem ocorre também através das interações (FREIRE, 1987).

Ao final, os participantes puderam avaliar a formação em um todo, seu conteúdo, tempo e instrutor responsável. Noventa e cinco por cento avaliaram como *Ótimo* e *Bom*; três por cento como *Regular* e dois por cento como *Ruim*. Os que avaliaram como ótimo e Bom solicitaram a continuidade dessas discussões, seja presencialmente, seja virtualmente, através de fóruns e web conferências. Dentre os que avaliaram como *Regular* ou *Ruim*, apenas um justificou alegando que os temas abordados não sanaram suas dúvidas.

### Considerações Finais

Elaborar essa formação e executá-la trouxe uma reflexão de quanto ainda temos paradigmas a serem quebrados quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. Apesar do discurso inicial o foco seria na não preparação docente para atuar em classes inclusivas, ao longo da formação todos os envolvidos compreenderam que, no dia a dia, o processo inclusivo já acontecia, talvez não com essa nomenclatura.

O respeito e a valorização às diferenças devem estar presentes no dia a dia para que a educação seja inclusiva verdadeiramente. Para incluir é preciso refletir, se permitir aprender com seus erros e se reinventar diariamente. Quando se fala em educação inclusiva não há como limitar-se aos alunos, mas expandir a todos os envolvidos nesse processo, inclusive os professores. Proporcionar sua preparação ou contribuir para a reflexão da sua prática é também promover a inclusão desse professor, uma vez que a profissão docente não é estática, devendo se renovar diariamente.

Embora a grande maioria dos orientadores de cursos tenha demonstrado o interesse em trabalhar com alunos com deficiência e compreender que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem independente de se possuir ou não uma deficiência, há ainda aqueles que mantêm o discurso de que esse aluno “não faz parte do seu público”, apontando um certo desconforto em se trabalhar com essa diversidade e comprovando que o preconceito um obstáculo a ser superado (CROCHIK et al., 2013).

Para que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra de maneira eficiente, garantindo-as seu total desenvolvimento, se faz necessário ir além da sua inserção nas diversas esferas sociais. Deve-se conscientizar toda a sociedade sobre as potencialidades dessas pessoas, valorizando a diversidade humana e buscando abolir o estereótipo de “defeito”. A proposta de uma educação que contribua para uma sociedade inclusiva é fazer com todos convivam com as diferenças, respeitando-as e, a partir daí, consigam compreender que todas corroboram para a universalidade humana (CROCHIK et al., 2013).



Essa formação docente não pode ser considerada como encerrada, pois as discussões que acaloraram seu desenvolvimento abriram campos para sua continuidade. Os diálogos ao longo da formação proporcionaram um pensar quanto à ação docente para uma educação que atinja a todos. Assim como dizia Freire (2009, p.96) “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”.

Conhecer seu aluno e sua singularidade e construir seu conhecimento através das relações sociais estabelecidas em sala de aula, compreendendo que todos possuem limitações e potencialidades, fazem do docente um dos protagonistas do processo de formação desse aluno.

## Referências

ARAUJO, M.I.O.; OLIVEIRA, J.B.A. prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. ENPeC. Florianópolis, 2009. **Anais**, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1098.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02, de 26 de junho de 1997**, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_resol02.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol02.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.853**, 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CROCHIK, J.L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C.M.C. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.



- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MOURA, E.P.G. Gestão do trabalho docente: o "dramático" uso de si. **Educação em revista**. n.33, p.157-169, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NAMBU, T.S. **Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos**. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542572ConstruindoXumXmercadoXdeXtrabalhoXinclusivoXguiaxpraticoxparaxprofissionais1.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NERI, M. et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. FGV/ IBRE, CPS, 2003. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia\\_br/PDF/PPD\\_P%C3%A1ginasIniciais.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_P%C3%A1ginasIniciais.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? In: Reunião anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais**. 2004. Disponível em: <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/2282-politicas-publicas-contemporaneas-para-a-educacao-especial-inclusao-ou-exclusao?start=160>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- PERRENOUD, P.A. **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A.P.M.; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5, n.1, 2014. Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2017.



THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO. A. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** - V Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, v.41, n.3, p.379-390, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441313>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

### Resumos expandidos

#### **EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: assimetrias de gênero nos processos de ensino e aprendizagem**

Cláudio Eduardo Resende Alves  
Magner Miranda de Souza  
Juliana Jayme  
Alessandra Charcham

**Palavras-chave:** educação; gênero; formação docente

#### **Resumo**

O projeto “Desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem: meninas e meninos aprendem a mesma coisa?”, desenvolvido no ano de 2016, promoveu uma articulação entre os Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Ciências Sociais da PUC Minas e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na perspectiva dos Programas de Pós-Graduação essa é uma oportunidade para a realização de um dos princípios do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg/CAPES 2011-2020, que salienta importância da contribuição da pós-graduação na formação dos professores da educação básica. A realização do projeto contou ainda com dois graduandos extensionistas da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas. A temática em foco foi o atravessamento das diferenças entre meninos e meninas no processo de aprendizagem. Partindo do princípio de que os sentidos das diferenças entre mulheres e homens são produzidos nas relações sociais e trazem implicações subjetivas, essa temática torna-se iminentemente interdisciplinar, justificando a presença de pesquisadores dos campos disciplinares da psicologia e das ciências sociais.

O objetivo geral do projeto foi capacitar professores de diversas áreas do conhecimento da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, fornecendo subsídios teóricos e ferramentas práticas para a percepção das assimetrias de gênero no processo



ensino e aprendizagem e garantindo intervenções dialogadas com as proposições curriculares e os direitos de aprendizagem. A formação docente ocorreu em quatro polos regionais da cidade de Belo Horizonte: PUC São Gabriel, PUC Barreiro, Secretaria Municipal de Educação e Faculdades Kennedy, conforme a localização das escolas municipais de forma a facilitar o deslocamento docente. Foram utilizadas as estratégias metodológicas das oficinas pedagógicas e das rodas de conversação, ambas visam um esforço pedagógico pessoal e coletivo, associado à abordagem da dimensão afetiva e emocional, de modo a permitir a desconstrução de preconceitos e tabus e a reconstrução social de valores historicamente reiterados na sociedade. Essa escolha metodológica propõe uma relação dialogada em que os participantes se tornam protagonistas na formação, refletindo criticamente sobre seu cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas. O projeto se dividiu em três etapas: 1. Diagnóstico sobre as assimetrias educacionais de gênero com professores participantes do projeto, como subsídio para a realização da etapa subsequente; 2. Formação dos professores inscritos com base no diagnóstico e no conhecimento prévio dos participantes; e 3. Avaliação do processo formativo, análise e divulgação da pesquisa.

No contexto escolar, as discussões sobre a equidade entre homens e mulheres podem potencializar ações transformadoras ao serem traduzidas em práticas cotidianas. Uma prática pedagógica sem reflexão torna-se um mero ativismo, e uma teoria sem encarnação na prática não realiza a sua potencialidade transformadora. A necessária articulação dialética entre a teoria e a prática produz a mútua transformação, gerando uma práxis criativa. A escola, tomada uma instituição viva, tem um caráter dinâmico na produção do conhecimento sistematizado em movimento, tornando-se uma ferramenta importante para sustentar uma reflexão crítica e cidadã do mundo.

No cenário brasileiro, algumas pesquisas evidenciam que a escola produz diferenças entre meninos e meninas por meio da literatura, que carrega estereótipos de feminino e masculino, dos livros didáticos, que refletem uma cultura marcada pela perspectiva patriarcal, da representação e crença que professores têm acerca de alunos e alunas. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos de 2010, entre os 44 países participantes, o Brasil é o 3º pior país em relação à desigualdade de gênero nos resultados de linguagem e matemática entre meninos e meninas. O Observatório Brasil da Igualdade de Gênero do ano de 2012 revela que a taxa de alfabetização das mulheres no Brasil é melhor do que a dos homens, com maior discrepância para a região nordeste, sendo 89,7% de mulheres e 83,7% de homens. Outro dado relevante mostra que 61,1% das mulheres que ingressaram no ensino superior concluem seu curso contra apenas 38,9% dos homens. O Retrato da Leitura no Brasil, resultante da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012, evidencia que entre os estudantes considerados leitores, entre 5 e 17 anos, 57% são mulheres.

A partir do projeto, algumas análises e reflexões críticas tornaram-se possíveis, entretanto outras reflexões ainda são necessárias. O diagnóstico inicial do projeto evidenciou que do total de 84 professores participantes, 14% homens e 86% mulheres; a média de idade era de 40 anos; todos tinham em média 15 anos de exercício docente; a maioria com especialização e/ou mestrado; 54% eram católicos; 62% eram casados e 54% possuíam filhos. A predominância feminina no campo profissional da educação é uma realidade brasileira há muito tempo, segundo dados do IBGE. Este dado já sinaliza uma



importante questão de gênero que diz respeito à uma escolha profissional em que estão envolvidos processos de ensino e aprendizagem. Outra reflexão possível diz respeito ao exercício da docência, pois, apesar da maioria dos professores ter pós-graduação e experiência na profissão, ainda se sentem inseguros ao lidar com questões de gênero e diversidade na escola.

Outros dados relevantes obtidos foram: 72% dos docentes afirmam que existe diferença entre meninos e meninas quanto ao interesse em determinada área do conhecimento; 74% dos docentes afirmam que existe diferença entre meninos e meninas quanto ao desempenho em determinada área do conhecimento; 52% dos docentes afirmam que existe diferença entre meninos e meninas quanto à aquisição de habilidades/capacidades na aprendizagem. É interessante notar que, alguns professores, apesar de afirmarem o inatismo para certas habilidades, também afirmam a aquisição das mesmas habilidades em outros momentos. Certos conceitos tornam-se tão imbricados, como "aquisição" e "desenvolvimento", que os professores têm dificuldade em estabelecer relações e diferenciação entre competências ou habilidades inatas que serão desenvolvidas ao longo da vida e aquelas que serão adquiridas, mas também serão desenvolvidas através da metodologia correta. Essas questões citadas, são importantes, não apenas em aspectos que lidem com assimetrias de gênero, mas em tudo aquilo que resulta no mundo escolar como seus conteúdos, currículos, espaços, materialidade e interação com a diversidade humana.

Por fim, é mister pensar uma instituição escolar que ofereça a homens e mulheres as mesmas oportunidades no processo de ensino-aprendizagem para que, cada vez mais, estudantes possam fazer suas escolhas e traçar metas de vida com mais autonomia e consciência. Uma escola que inclui em sua pauta as reflexões sobre as relações de gênero contribui fortemente para a formação de crianças, jovens e adultos respeitosos das diferenças existentes entre homens e mulheres. Fica um convite à outras pesquisas e outros projetos no profícuo e importante campo da educação atravessado pela categoria de gênero como uma prática social de leitura de mundo.

### **Desafios da educação bilíngue para surdos: a narrativa de uma professora**

Maria Aparecida Calixto Faria

**Palavras-chave:** educação bilíngue para surdos. Bilinguismo. Língua Brasileira de Sinais.

#### **1 Inclusão escolar**

A Educação Inclusiva é um assunto que vem sendo discutido a muito tempo e vem mudando seu foco e modo de ser conduzida a partir de pesquisas e conquistas de direitos. A mais recente legislação brasileira sobre o tema é a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Através da perspectiva da Educação Inclusiva apresentada na Lei, e verificando as especificidades linguísticas dos grupos de alunos surdos, podemos perceber uma nova proposta para educação desses sujeitos dentro das escolas.



Numa sociedade em que a comunicação é imprescindível à convivência humana, se faz necessário o entendimento a outras formas de comunicação social não oral, novos olhares e novas perspectivas para pessoas que fazem uma leitura de mundo de maneira diferente, ou seja, que interagem e entendem o mundo por um viés totalmente visual. As pessoas surdas têm uma forma diferente de se comunicar, de interagir, de construir conhecimento e apropriar-se de sua identidade. Elas se comunicam através Língua Brasileira de Sinais – Libras que, comprovado através de estudos e pesquisas, é uma língua completa em sua estrutura gramatical na construção de conhecimento, como qualquer língua oral. Através dessa língua os alunos surdos podem ser alfabetizados na Língua Portuguesa em sua modalidade escrita e, a partir daí, ter acesso a todos os conteúdos das demais disciplinas. Tendo assim uma formação holística, ou seja, serem alfabetizados na leitura, significação e ressignificação de mundo.

Estudos mostram que a utilização da Libras como língua de instrução para alunos surdos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais é fundamental para que a base de conhecimento abarque toda a gama de saberes que advêm no decorrer da vida escolar deste aluno. Respeitar essa diferença e propiciar acesso aos conhecimentos socialmente construídos, através de sua própria língua, é o que a Educação Bilíngue para Surdos vem propor na atualidade.

## 2 Bilinguismo dos surdos

De acordo com o dicionário Houaiss, pode ser considerado um sujeito bilíngue aquele que consegue transitar por duas línguas e toda gama cultural que advêm ao seu uso. No Brasil, a partir da década de 1980, com pesquisas realizadas dentro da língua de sinais realizada por pesquisadores surdos e ouvintes sobre o tema, pode-se perceber um caráter bilíngue dos sujeitos surdos. Ou seja, mesmo possuindo sua própria língua estão em um país cuja língua oficial é a Língua Portuguesa. Sendo assim, a proposta da educação bilíngue para esses sujeitos é uma forma de contemplar todo o conteúdo educacional construído em português apresentado na língua natural dos alunos surdos observando sua especificidade linguística.

## 3 Educação bilíngue para surdos

A educação bilíngue para surdos é um modo de educação defendida pelo Movimento Surdo constituído pela Comunidade Surda brasileira cujos participantes são pessoas surdas, Tradutores/Intérpretes de Libras, familiares e pessoas que lutam pelas causas surdas. A educação bilíngue consiste na percepção da importância do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução para alunos surdos e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para esses alunos. Ou seja, a língua que o professor utiliza para o processo de construção de conhecimento dentro da sala de aula se dá através da língua natural do sujeito surdo que é a língua de sinais. Alguns dos autores citados no trabalho foram Quadros, Karnopp e Oliveira que defendem um ambiente bilíngue na educação de surdos no início do processo educacional do sujeito surdo. Através de exemplos e pesquisas vêm trazer à luz situações em que esse



tipo de educação é o mais adequado aos alunos surdos, pois observa e respeita sua diferenciação linguística e, conseqüentemente, sua especificidade cultural.

#### 4 Metodologia

Este trabalho trata de uma descrição e análise das escolhas metodológicas adotadas por uma professora fluente em Língua Brasileira de Sinais – Libras, dentro de uma sala bilíngue para surdos em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no processo ensino-aprendizado de seus alunos.

A metodologia se deu em dois momentos: no primeiro momento através de observação das aulas e, no segundo, análise do relato de história oral da professora que, por ser filha ouvinte de pais surdos, consegue atingir os alunos em sua totalidade, pois possui o mesmo canal comunicacional de língua materna que a deles. Por este motivo necessita de poucos recursos adjacentes para que o processo de construção do conhecimento pelos alunos ocorra de maneira efetiva. Os objetivos foram o de descrever e analisar os métodos utilizados para construção do conhecimento e sua efetiva apropriação pelos alunos que se apresenta através da resolução das atividades propostas durante as aulas. O resultado apresenta a importância do aprendizado dos alunos surdos em sua língua natural para que eles consigam, no processo educacional, atingir todo potencial de aprendizado que uma língua secundária, como é a Língua Portuguesa para eles, não possibilitaria.

#### 5 Considerações finais

Durante a realização do trabalho e a partir da fala da professora percebeu-se algumas categorias como, por exemplo, silêncio, construção de identidade, exclusão e preconceito. Silêncio na perspectiva de silenciamento dos sujeitos surdos por pertencerem a uma minoria linguística, a construção identitária está condicionada à apropriação da língua de sinais como língua de comunicação e de instrução dos sujeitos surdos, exclusão como não aceitação da diversidade pela sociedade que rejeita tudo o que não é padrão e preconceito quando essa mesma sociedade não conhece os alcances e possibilidades comunicacionais e educacionais da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e impõe condicionantes de uma educação pautada na língua oral.

As escolhas metodológicas feitas pela professora são alicerçadas em um ensino totalmente visual, pois como a própria língua de sinais é de modalidade visual espacial a educação dos alunos deve ser, também, alicerçada nessa base: materiais com recursos visuais, respostas a dúvidas no momento das indagações e avaliações processuais fazem parte do seu cotidiano em sala de aula.

#### **Alunos com Deficiência Intelectual nas escolas comuns: e o currículo?**

Sandra Freitas

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência Intelectual. Escolas comuns. Currículo.



A partir da década de 1990, com a construção de vários documentos internacionais e nacionais, as políticas sobre a educação inclusiva têm se fortalecido em todo o país, exigindo mudanças substanciais nas escolas, não só nos aspectos materiais, mas principalmente, nas propostas pedagógicas.

A Educação Inclusiva tem se projetado, mais especificamente desde o início do século XXI, como uma proposta de educar na diversidade. Para que ela seja efetivada, várias leis precisaram ser criadas e, além disso, uma mudança na maneira de compreender a Escola que se pretende para este século.

Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esse documento teve a intenção de ampliar e aprofundar a reflexão e o debate educacionais, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade nas discussões. Seu objetivo foi promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os alunos com NEE tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Essas políticas públicas, construídas a partir dessas ideias, vêm garantindo a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, o ingresso nas escolas comuns, com acesso a um currículo, que vai lhes garantir uma aprendizagem, objetivando desenvolver suas habilidades e potencialidades, possibilitando ao indivíduo, a busca por uma cidadania plena.

A legislação brasileira, construída para efetivar essas políticas, passam a garantir esses direitos, dispendo sobre as formas, através das quais, esses alunos terão esse acesso à aprendizagem. Essa iniciativa reconhece que essas pessoas são sujeitos de direitos, não só os educacionais, mas os sociais em geral, de igualdade, justiça e cidadania. Uma sociedade assim, determina que é necessário reconhecer todos os direitos de seus cidadãos, independente de suas diferenças.

A partir daí, as escolas comuns assumem a responsabilidade de realizarem o trabalho com a diversidade e, se conscientizam das possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com NEE. Passam a considerá-los como sujeitos de direitos ao percurso escolar, como qualquer outra pessoa. Um percurso, que deve oferecer a eles, a possibilidade de acesso e permanência nas escolas comuns, com uma educação de qualidade. Diante disso, tiveram que, a partir dessa nova proposta, entender que eles necessitam ser atendidos em suas especificidades por apresentarem características que os diferenciam dos demais alunos.

Essa preocupação se assenta no fato de que as diferenças são construções históricas e sociais, ou seja, elas não existem nos sujeitos e sim na forma como a sociedade passa a considerá-los. Isso explica os motivos pelos quais, muitas escolas ainda rejeitam os alunos com NEE, pois estes, ao longo da história, vêm sendo excluídos e segregados, a partir do conceito de normalidade, construído histórica e socialmente. Ainda são encontrados professores que, não aderiram a essa proposta. Os motivos, para essa resistência, são os mais variados, indo desde a alegação de falta de preparo para exercerem essa nova função, até falta de apoios pessoal e material, de adaptações físicas e arquitetônicas e, o grande número de alunos presentes nas turmas de Educação Básica.



Todas essas dificuldades contribuem para que muitos alunos, que poderiam se beneficiar de uma educação de qualidade, em ambientes comum a todos, ainda se encontram segregados nas escolas especiais. Essas escolas, embora em processo de extinção da oferta de escolarização, ainda mantém, em seus quadros, aqueles alunos preteridos pelas escolas comuns, em função da gravidade dos quadros de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento que apresentam.

Para que a proposta da educação inclusiva se efetive, em todas as escolas, sem distinção de qualquer natureza, é necessário que a escola repense sua forma de ensinar e de avaliar seus alunos, ou seja, repense seu currículo. Não é possível, para uma escola do século XXI, manter formas tradicionais de entendimento do currículo. É necessário e urgente recriar novas propostas, repensar formas diferentes de ensinar, para alunos que possuem formas diferentes de aprender. É necessário, ainda, se conscientizar que, o ensino tradicional não é possível na proposta da Educação Inclusiva, que se pretende.

Dessa forma, é necessário, fundamental e urgente, reitera-se, repensar o currículo, entender o currículo para essa nova proposta. Somente dessa forma, será possível oferecer a todos uma educação de qualidade, entendendo esta como a que promove aprendizagem e produz conhecimento.

O objetivo deste artigo é discutir sobre essas possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com NEE, especificamente aqueles caracterizados em um quadro de deficiência intelectual, tendo como foco a construção de currículos que possam atender às necessidades desse público e de todos os outros alunos, sem distinção de qualquer natureza.

A investida no tema, que aborda a construção do currículo para alunos com deficiência intelectual, nas escolas comuns, se justifica pela preocupação com a grande dificuldade encontrada pelos professores em elaborar propostas que possam fazer com que todos aprendam, considerando seus potenciais e suas limitações. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica enfocando principalmente Duk (2007), Goodson (2012), Moreira (2007, 2010), Omote (2003), Santos (2000), Silva (2001, 2011) e Souza (2008), além de vários documentos normativos estaduais, nacionais e internacionais.

Dessa forma, organizou-se o trabalho tecendo, inicialmente, algumas ideias sobre a deficiência intelectual, principalmente no que diz respeito à sua definição e características. Em seguida, foram trazidas algumas considerações sobre o currículo e a construção deste, tendo em vista o público-alvo deste artigo, qual seja, as pessoas com deficiência intelectual. Ao final do trabalho, foram construídas as considerações finais, podendo-se perceber que, para que as escolas efetivem seu trabalho, na perspectiva da Educação Inclusiva, com alunos com deficiência intelectual, é fundamental se nortearem pela construção de currículos significativos, que atendam às especificidades destes os alunos, mas considerando a diversidade presente na sala de aula.

## **GÊNERO E DIFERENÇAS REGIONAIS: POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA PROFICIÊNCIA MÉDIA MATEMÁTICA DE ALUNOS DO 5º ANO NA PROVA BRASIL 2013**

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva



Viviane Adriana Xavier

**Palavras-chave:** Gênero, Desempenho, Matemática, Prova Brasil, Diferença regional.

### Resumo

Este artigo tem como proposta analisar a proficiência média em matemática de meninos e meninas, a partir dos dados da Prova Brasil realizada em 2013. A intenção é buscar elementos para caracterizar o hiato de gênero no desempenho em Matemática e sua configuração entre as regiões e nas unidades federativas brasileiras, considerando o tamanho e a diversidade regional do país.

O interesse por investigar as relações de gênero e o desempenho em Matemática, foi influenciado por resultados de estudos e pesquisas que indicam haver uma diferença de desempenho favorável aos meninos. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) com base em dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), indica que meninas possuem melhor desempenho em Leitura e os meninos possuem performance superior em Matemática. O relatório mostra que em todos os países os meninos superam as meninas na prova de Matemática e que a diferença é de oito pontos a mais para eles.

Quanto às possíveis causas das diferenças de desempenho, o relatório aponta que elas podem ser atribuídas menos à capacidade e mais às diferenças de autoconfiança de homens e mulheres durante o processo de aprendizagem. Para Souza e Fonseca (2008), a diferença no desempenho entre gêneros não está pautada em capacidades cognitivistas, suas bases possuem relações com os arranjos sociais. Deste modo, diferenças de gênero no desempenho escolar podem ser consideradas como construídas em um contexto onde os processos de socialização dos sujeitos que frequentam os bancos escolares, não estão isentos das relações desiguais, construídas socialmente entre homens e mulheres.

Tais diferenças também foram encontradas na realidade brasileira, pois o relatório da OCDE demonstrou uma distância de 15 pontos nos resultados de desempenho nas provas do PISA, tendo os meninos alcançado 385 pontos e as meninas, 370. Todavia, devido à extensão do território brasileiro e às disparidades sociais e econômicas encontradas entre as regiões, torna-se necessário realizar outras investigações que interroguem estes resultados e possam alargar a discussão.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um esforço de análise e de contribuição para responder às seguintes questões: a média em proficiência em Matemática é diferente entre meninos e meninas? Como acontece esta relação no Brasil? Existem diferenças quando são analisados os resultados de cada região do país? Dentro de cada região, há diferenças entre os estados?

O caminho metodológico partiu da análise de dados quantitativos encontrados nos resultados das médias em proficiência em Matemática da Prova Brasil, realizada em 2013 pelos alunos matriculados no 5º ano. A Prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual, conforme Coelho (2008, p. 2), “foi implantado e se foi consolidando pela avaliação externa da escola (...) com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos”. Ainda conforme esta autora, o SAEB foi instituído no decorrer dos anos de 1990, período em que “a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja



viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” (COELHO, 2008, p.8).

A partir do banco de dados do SAEB, foram consideradas as variáveis sexo, região geográfica brasileira e unidade da federação. Foram realizados testes de hipóteses para igualdade das médias, separadamente por Unidades Federativas, capitais e regiões. Os resultados obtidos foram compilados em tabelas e gráficos.

A média nacional e das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, é maior para meninos, sendo que esta última região apresenta a maior diferença entre as médias (3,30). Nas regiões Norte e Nordeste a média das meninas apresenta um resultado maior, mas pode-se inferir que as diferenças em relação aos meninos não são muito significativas.

A média nacional foi de 214,36 para meninos e 213,9 para meninas. Os resultados demonstram que as médias das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste superam estes valores, enquanto nas regiões Norte e Nordeste as médias apontadas tiveram uma diferença de aproximadamente 20 pontos a menos que o resultado nacional, para ambos os sexos. Considerando as regiões, a maior média para os meninos foi encontrada na região Sul (229,93) e, para as meninas, na região Sudeste (228,54). Já os valores menores para ambos os sexos foram encontrados na região Nordeste: 192,89 para os meninos e 193,51 para as meninas.

E relação aos resultados de cada unidade federativa, nas regiões Norte e Nordeste, os resultados de todos os estados ficaram abaixo da média nacional, tanto para meninos quanto para meninas. Já nas regiões Sul e Sudeste todos os resultados foram superiores à média nacional para ambos os sexos. Na região Centro-Oeste, apenas o estado do Mato Grosso apresentou um resultado inferior à média nacional, para ambos os sexos, ao contrário dos demais estados, que ficaram acima da média do país.

Os resultados estatísticos demonstraram que existe uma tendência de maiores médias em Matemática para os meninos, confirmando os apontamentos de estudos que abordam esta temática, os quais demonstram também que esta diferença tende a aumentar conforme avançam os níveis de ensino (ANDRADE *et al*, 2003; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016).

Além disso, é possível inferir que existe uma heterogeneidade de resultados quando comparados os desempenhos dos alunos nos estados e regiões brasileiras, pois, ficou bastante patente que nas regiões Norte e Nordeste as médias encontradas são inferiores aos valores nacionais e das demais regiões. Considerando os limites de análise deste trabalho, conclui-se que as diferenças sociais e econômicas e a disparidade entre os demais indicadores sociais quando comparados às outras regiões do país, estão associados ao menor desempenho do alunado destes estados (CASTRO, 2000).

Um dado que chama a atenção é o fato de que, nas regiões Norte e Nordeste, onde as médias são inferiores às demais localidades, os resultados das meninas tendem a ser maiores ou coincidentes com os dos meninos, o que não acontece na maioria dos estados das outras regiões. Ou seja, em condições de menor qualidade, o desempenho entre meninas e meninos é mais parecido. Este dado suscita uma questão interessante, merecedora de maiores investigações científicas.

## Referências



ALVES, M. T. G.; SOARES, J.F.; XAVIER, F.P. Desigualdades Educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 04, n. 07, jan. / jun. 2016

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. Gênero e Desempenho em Matemática ao Final do ensino Médio: quais as relações? São Paulo, n. 27, p.77-96, jan. / jun. 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Desigualdades e pobrezas no Brasil. org. IPEA. 2000.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios Ensaio: aval. pol. público. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

OCDE. Closing the Gender Gap. 2016. Disponível em: <[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf)>. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

SOUZA, M.; FONSECA, M. Mulheres, homens e Matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 511-526, set. / dez. 2008.

## **CURRÍCULO, PATRIARCALISMO E A PRESENÇA DE HOMENS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Waldinei do Nascimento Ferreira

**Palavras-chave:** Currículo, Patriarcalismo, Homens Professores, Educação Infantil, Gênero.

O objetivo desse trabalho é analisar os resultados da pesquisa desenvolvida sobre a presença de homens professores nas UMEIs de Belo Horizonte durante os anos de 2015 e 2016. A presente pesquisa investigou as relações de cuidado e ensino contidas nos relatos desses professores. Com base nesse conhecimento, propomos uma discussão mais ampla sobre os impasses advindos da presença de homens professores atuando na Educação Infantil perpassando pelas perspectivas de currículo, patriarcalismo e gênero.

A Educação Infantil, que já nasce feminina, foi concebida historicamente como espaço de trabalho do gênero feminino e, recentemente, vem recebendo a presença de homens professores atuando no cuidado e na educação de crianças pequenas. A Educação Infantil no Brasil é exercida em sua quase totalidade por mulheres. De acordo com Monteiro (2014, p.1) “a mesma característica é observada em muitos outros países, por exemplo, na Alemanha (WOLFRAM ET AL., 2009), nos Estados Unidos (MOSSBURG, 2004), em Israel (OPLATKA e EIZENBERG, 2007), dentre outros”. A presença das docentes nesse segmento em Belo Horizonte é registrada desde meados de 1957, ano em que se dá início a oferta de vagas nas creches e pré-escolas nos equipamentos públicos



municipais da região metropolitana. A partir de 2003, com a abertura de concursos públicos para provimento dos cargos para a Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte é que começamos a perceber uma pequena inserção de homens nesse campo educacional.

Esta incipiente mudança vem sendo marcada por estranhamentos, discussões e certa resistência velada. No início da nossa pesquisa, no ano de 2015, segundo os dados da SMED-BH, as UMEIs de Belo Horizonte contavam com 4.600 mulheres professoras e 20 homens exercendo cargos de professores (em sua maioria), coordenadores e vice-diretores nas Umeis. Nesse sentido, procuramos compreender, através dos relatos dos professores e direção das Umeis, a prática docente desses profissionais em relação ao cuidado.

A escolha do tema proposto nesta pesquisa vem de encontro à minha trajetória profissional como professor na Educação Infantil, e justifica-se nas práticas docentes/pedagógicas e de observação recente da procura dos homens professores nesse segmento educacional. Dessa forma delimito o problema de pesquisa focando as práticas do cuidado e suas relações com os relatos profissionais dos homens professores que estão atuando com as crianças pequenas nas Umeis da Prefeitura de Belo Horizonte.

Alguns questionamentos e indagações orientaram este estudo: compreender como estes homens professores e direção escolar percebem as relações sociais de cuidado, bem como os significados e sentidos; quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia em relação às expectativas do cuidado e educação.

O tema presença/ausência de homens professores na docência da Educação Infantil tem gerado calorosos debates. Qual é o interesse desses profissionais na Educação Infantil? Como a comunidade escolar tem reagido a sua inserção nos espaços ditos femininos? Eles representam algum tipo de ameaça? Pesquisadores como ABREU (2003), ARAUJO (2006) e CARVALHO (2007), COSTA (2007), FERREIRA (2006; 2008), LIMA (2008), LOURO (1997), RAMOS (2011), SAYÃO (2005), SOUZA (2011) e VIANA (2001/02) têm dedicado parte de suas pesquisas para entender melhor quem são estes homens professores atuantes numa função de gênero feminino. Esse novo quadro perpassa a formação da identidade docente, currículo escolar, concepções patriarcais e as representações sociais da profissão.

A inserção do sexo masculino num lugar de gênero feminino passa a gerar inquietações e estranhamentos, rompendo com códigos sociais construídos historicamente. Um certo temor paira sobre alguns membros das comunidades escolares onde esses homens professores lecionam. São dúvidas sobre a opção sexual de tais professores, a respeito de sua reputação, sua capacidade de cuidar e outros, pois, para alguns, é inconcebível um *homem normal* exercer uma função feminina.

Diante do problema proposto pretendemos num primeiro momento discutir a feminização e feminilização do magistério primário sob a perspectiva do currículo e do patriarcalismo. Logo em seguida discutiremos a estruturação da Educação Infantil e, posteriormente, iremos repensar a Educação Infantil contrastando com os dados da nossa pesquisa onde abordamos o cuidado e ensino realizado pelos homens professores.

## Referências



ABREU, Jânio Jorge Vieira de. *Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960-2000)*. 2003. Dissertação de Mestrado (Resumo). Fundação Universidade Federal do Piauí.

ARAUJO, Janaina Rodrigues. *Relações de gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência*. 2006. Dissertação de Mestrado (Resumo). UFMG.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. *Tem homem na escola!!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância*. 2007. Tese de Doutorado. Fundação Oswaldo Cruz.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. João Pessoa, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba.

\_\_\_\_\_. ; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 9 (1): 143-157, 2006.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa. *Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na educação Infantil*. 2008. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gênero e magistério: identidade, história e representação*. In: CATTANI, Denise et al. (org.). *Docência, memória e gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC – MG.

SOUSA, José Edilmar de. *Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: dois estudos de caso em representações sociais*. 2011. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal do Ceará.



SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche*. Florianópolis: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira. *O sexo e o gênero da docência*. Cadernos Pagu, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103

### **Patriarcado, violência contra a mulher e educação igualitária no Brasil: o papel do currículo e da escola na construção da igualdade de gênero**

Flávia Cardoso Carneiro

**Palavras-chave:** currículo, violência contra a mulher, igualdade de gênero

#### *Declaração dos Direitos Humanos*

##### *Artigo 26º*

*1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*

*2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*

*3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.*

*"A violência contra as mulheres é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres que conduziram à dominação e à discriminação contra as mulheres pelos homens e impedem o pleno avanço das mulheres..." (Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres, Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, dezembro de 1993).*

A educação, entendida como direito de todo ser humano, nem sempre o foi, e ainda não o é, em muitos países. Meninas, em todo o mundo, ainda enfrentam barreiras, das mais variadas naturezas, na tentativa de acesso à educação. É, dentre muitas, uma forma de violência, classificada pelas Nações Unidas de Violência contra a Mulher. Sociedade civil, organizações não governamentais, agências internacionais, governos e forças da ordem vem buscando, de maneira individual ou articulada, combater as manifestações



desse crime de ódio contra as meninas. No entanto, este é apenas um dos crimes cometidos contra mulheres todos os dias ao redor do mundo. A desigualdade de gênero começa a ser construída dentro da família e da própria escola, por atitudes e afirmações que reiteram as bases construídas pelo patriarcado, mantendo assim, através das principais instituições de base formativa do indivíduo – família e escola – as vantagens de machos sobre fêmeas e a violência do primeiro contra a segunda.

A sociedade atual, com as reivindicações urgentes de igualdade entre os gêneros e respeito às meninas e mulheres, convoca a escola, para, através de suas práticas e currículo, a desempenhar seu papel de formadora e educadora moral de indivíduos.

### Introdução

Tentam traçar o feminismo como um movimento social organizado que surge no ocidente no século XX. O "Sufragismo" faz parte do surgimento do movimento, uma vez que foi uma movimentação da sociedade para estender o direito de voto às mulheres, na virada do século XIX para o século XX, sendo então reconhecido como a "primeira onda" do feminismo.

Mas ele foi muito mais que isso, ele inseriu nas pessoas, pela primeira vez por um decreto normativo, que homens e mulheres, eram de fato iguais perante a lei, e tinham o mesmo direito, o de votar. E o mais importante, seus votos valiam a mesma coisa, não importava o sexo.

Nesta denominada "primeira onda" do feminismo, as reivindicações ligadas à organização da família, as oportunidades de estudo ou acesso a determinadas profissões ligadas aos interesses das "mulheres brancas" (pode-se entender mulheres ricas no geral, é que as negras ainda não fazem parte da sociedade rica em grande número nesta época) de classe média e quando conseguiram infelizmente o movimento se acomodou, por falta desta força econômica forte que estas mulheres possuíam reunidas.

Podemos considerar o lançamento do livro "Le Deuxième Sexe" (O Segundo Sexo) de Simone de Beauvoir, em 1949, como um marco, um momento documental de reivindicação feminista.

*"As mulheres de nossos dias estão prestes a destruir o mito do "eterno feminino": a donzela ingênua, a virgem profissional, a mulher que valoriza o preço do coquetismo, a caçadora de maridos, a mãe absorvente, a fragilidade erguida como escudo contra a agressão masculina. Elas começam a afirmar sua independência ante o homem; não sem dificuldades e angústias porque, educadas por mulheres num gineceu socialmente admitido, seu destino normal seria o casamento que as transformaria em objeto da supremacia masculina."*

*O Segundo Sexo, Simone de Beauvoir.*

Mas é somente na década de 1960, que o feminismo surge de novo como uma "segunda onda", e adquire além das preocupações sociais e políticas, a contribuição teórica. Vale lembrar que o ano de 1968 teve grande força política, pois foi o ano da rebeldia e da



contestação. Diferentes grupos em diferentes lugares do mundo todo, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos. É neste contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, não somente por grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas principalmente através de livros, jornais e revistas.

É também neste movimento que os militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que os mobilizaram, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual com a paixão política. E finalmente surgem os estudos sobre a mulher.

### Como se forma a desigualdade de gênero?

Nas palavras de Marilena Chauí:

*“Violência é uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir. A ação violenta trata o ser dominado como “objeto” e não como “sujeito”, o qual é silenciado e se torna dependente e passivo. Nesse sentido, o ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como “capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir”.*  
Marilena Chauí

O Brasil tem índices estonteantes de violência contra a mulher. São doze mulheres mortas pelas mãos de seus maridos, namorados ou companheiros, muitas vezes por não aceitarem o término de uma relação afetiva. Essas mulheres são mortas dentro de suas casas ou dentro de seu ambiente de trabalho, de maneira cruel, muitas vezes com deformação do rosto como maneira de punição à vítima e sua suposta beleza. Uma mulher é estuprada a cada onze minutos em território nacional. Supõe-se que o número de denúncias seja dez por cento do total de casos reais, não contabilizados. A sociedade estabelecida sobre os pilares da estrutura patriarcal coloca os indivíduos de sexo masculino em posição de favorecimento em detrimento aos de sexo feminino. Como podemos notar, as estruturas que construíram e mantiveram a supremacia masculina até os dias de hoje, continuam a ignorar as mudanças em curso, numa clara tentativa de abortar ou simplesmente ignorar, as conquistas alcançadas. É uma luta extremamente árdua, que tem pilares muito profundos na cultura, religião, escola e sistema econômico de geração manutenção da renda e do poder. A escola, como instrumento de conhecimento e poder, não poderia estar isenta das manobras de exclusão.

É papel das instituições e principalmente da escola, trabalhar para que a realidade atual seja modificada. Através da educação de crianças e jovens, é possível formar novas gerações de indivíduos onde o respeito ao gênero oposto seja um fato natural e não um esforço a ser garantido pela lei e forças da ordem. A escola tem em mãos ferramentas preciosas que podem ser usadas na formação de meninos e meninas para os quais a igualdade seja um fato e uma obrigação natural de qualquer ser humano. Através da inclusão de temas específicos no currículo, poderemos vislumbrar um futuro melhor onde as bases curriculares incluam a igualdade e o respeito ao “diverso”, como parte da



educação moral do indivíduo. É somente através da educação que poderão ser mudadas, desde a infância, as bases vigentes de um patriarcado desigual e opressor.

### **Projeto de Ensino: Educação Física para Todos - A inclusão por meio da Educação Física**

Ana Paula Guimarães Almeida  
Sílvia Eugênia do Amaral

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação inclusiva, Psicomotricidade.

#### **Introdução**

O presente projeto tem o objetivo de oferecer atividades psicomotoras por meio da criação de uma turma extra de Educação Física de alunos com deficiências do 1º e 2º ciclos do turno da tarde da Escola Municipal Marconi.

Essa iniciativa surgiu de uma demanda da direção da escola e do entendimento de que as aulas de Educação Física possibilitam ao aluno o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que auxiliam no crescimento do indivíduo como um todo, beneficiando particularmente crianças com deficiências múltiplas. Sendo assim, supomos que aulas extras desse conteúdo podem colaborar para um desenvolvimento ainda maior dessas crianças.

A coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, dentre outros aspectos, são habilidades psicomotoras que podem ser trabalhadas nessas aulas por meio de atividades lúdicas com o intuito de fazer com que esses alunos tenham uma melhoria do desempenho escolar e de suas capacidades motoras. Além disso, a Educação Física escolar propicia o acesso à Cultura Corporal do Movimento que são os Esportes, as Lutas, as Ginásticas, as Danças e os Jogos e Brincadeiras. Essa Cultura Corporal, na perspectiva crítico-superadora, são conhecimentos elaborados através dos tempos pelos seres humanos e merecem ser aprendidos em sua totalidade por qualquer sujeito inserido na nossa sociedade.

Sabemos que historicamente, os indivíduos deficientes foram considerados como incapazes, o que fez com que sempre fossem alvos da exclusão social e entregues à assistência social, marginalizados na sociedade e no ambiente escolar. Inclusive, no descrito da LDB/EN 1996, Art 26, os alunos com deficiência física ou mental eram dispensados das aulas de Educação Física. A partir de 2005 este artigo foi modificado, retirando algumas restrições para a prática da Educação Física sendo reconhecido que todas as pessoas, nos seus limites e nas suas características, devem ter acesso às práticas corporais, pois todos podem se beneficiar do exercício físico e todos devem ter o direito de conhecer a cultura corporal de movimento.

Logo, por meio de estudos diversos realizados na área, superamos essa condição e reconhecemos cada vez mais esses sujeitos como sujeitos efetivamente e como cidadãos de direitos sociais, onde se incluem o direito à educação, à educação física e aos esportes (DARIDO & JUNIOR, 2013).



Dessa maneira, pretendemos que a partir desse projeto os alunos com deficiências se sintam incluídos nas atividades físicas e se sintam mais à vontade para participar de todas as atividades escolares propostas.

### **Justificativa**

De acordo com o Parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação, do ano de 2001, inclusão pode ser entendida como “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”.

Sendo assim, consideramos esse projeto de extrema relevância para a superação das condições de desvantagem às quais muitas vezes esses indivíduos se sentem submetidos. Acreditamos que ao terem um espaço para reforçarem o aprendizado obtido nas aulas coletivas de Educação Física (junto à sua turma de origem) esses alunos terão a oportunidade de desenvolver o conhecimento de uma maneira mais fluida.

Sabemos que embora esses alunos já participem desse espaço, muitas vezes eles não conseguem utilizar e desenvolver toda a sua potencialidade, por inúmeros motivos, como por exemplo a inibição frente aos outros alunos da turma ou a falta de adequação do conteúdo para que possam acompanhar o ritmo do restante da turma. Dessa maneira, neste espaço que está sendo criado a partir do presente projeto, buscaremos desenvolver as potencialidades dessas crianças para que, ao participar das aulas de Educação Física com sua turma de origem, eles possam estar ativa e efetivamente integrados em todas as atividades escolares.

Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado à motricidade humana, sendo assim, desenvolver as capacidades psicomotoras desses alunos levará a um desenvolvimento mais pleno.

### **Objetivos**

Oferecer atividades psicomotoras para alunos com deficiências, por meio de uma turma extra de Educação Física.

Identificar os alunos com deficiência, bem como, suas limitações para traçar um perfil de possibilidades motoras, cognitivas e sociais que permitirão a construção de um planejamento específico para o atendimento do grupo.

Promover a participação efetiva desses alunos nas atividades de Educação Física contribuindo para o seu desenvolvimento psicomotor e social.

Possibilitar a esses alunos o aprendizado de atividades que fazem parte da cultura corporal de movimento (esportes, danças, ginásticas, lutas e jogos e brincadeiras), propiciando uma integração e uma alegria pelas práticas motoras.

Estimular a linguagem corporal das crianças.

Promover um aumento da autoestima e desinibição das crianças, garantindo uma socialização interpessoal.

### **Metodologia**



Serão formadas duas turmas de alunos com deficiências do 1º e 2º ciclos do turno da tarde da Escola Municipal Marconi, buscando critérios interativos para a composição das turmas.

Apresentaremos um planejamento específico com base na formação de Licenciatura em Educação Física da coordenadora das atividades. Para as duas turmas serão selecionados temas e conteúdos da cultura corporal de movimento que possam estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Utilizaremos uma metodologia mais focada nas possibilidades das crianças visando a garantia desse incremento de habilidades.

### **Avaliação**

A avaliação será feita por meio de observação sistemática e registro em ficha própria ao longo de cada aula, subjetivamente, ao verificarmos o que a criança é capaz de fazer ao término de cada atividade.

Traçaremos um perfil comparativo de cada criança com ela mesma de forma progressiva para analisarmos o que (e como) a criança conseguiu ou não executar e desenvolver.

Entretanto é importante frisar que não será uma análise pautada em um padrão fixo ou perfeito de comportamento motor, mas sim em uma progressão da criança com relação à sua melhoria no desempenho das atividades.

Logo, não esperamos que, ao término do semestre, todas as crianças tenham alcançado um padrão único de desenvolvimento motor, mas sim que cada criança, do seu modo e no seu tempo, alcance melhorias no seu próprio padrão de movimento.

Ressaltamos também que cada melhoria alcançada pelas crianças, por menor que seja, será valorizada igualmente a cada atividade.

Para além do nível de habilidades motoras avaliaremos também as interações sociais estabelecidas ao longo das atividades, e fora delas, entre os alunos da turma e entre elas e as outras crianças e funcionários da escola, avaliando uma possível melhoria em seu padrão de socialização interpessoal.

Para avaliar a participação efetiva dessas crianças nas atividades de Educação Física com sua turma de origem estabeleceremos um contato próximo com a professora de origem buscando compreender como tem se dado essa participação e se as atividades de reforço têm contribuído para seu desenvolvimento psicomotor e social.

Da mesma forma, este contato próximo será estabelecido com a professora regente de turma de cada uma dessas crianças a fim de analisarmos se as atividades de reforço têm contribuído para seu desenvolvimento cognitivo em sala de aula.

### **Referências**

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Tradução de Jeni Wolff – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

DARIDO, Suraya Cristina; JUNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Para ensinar a Educação Física – Possibilidades de intervenção na escola**. 7ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.



VALETT, Robert E. **Tratamento de distúrbios da aprendizagem: Manual de programas psicoeducacionais.** Coord. ed. brasileira: Leopoldo Antonio de Oliveira Neto. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

## A MÚSICA COMO DIREITO DE TODOS: INTERCULTURALIDADE E INTERDICPLINARIDADE, SURDOS E OUVINTES.

Emiliana Alves Drumond

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Educação musical; Música para surdos; Interculturalidade; Interdisciplinaridade.

### Resumo

O presente trabalho apresenta questões, sobre as formas pelas quais a pessoa surda pode ter acesso a música, de modo que a experiência lhe permita a construção de algum significado, em diálogo com questões interculturais e interdisciplinares. Há a abordagem de aspectos da surdez e conceituação de identidades surdas. São apresentados pontos sobre a musicalização nas escolas e a educação musical para surdos. A educação é primordial ao ser humano. A música é parte cultural da sociedade, seu valor formativo pode estar relacionado ao equilíbrio entre a mente e o corpo, a medida em que é composta também, por harmonia e ritmo. Não obstante, a amplitude da educação musical na formação de cada indivíduo, ultrapassa essa relação harmoniosa, pois a música apresenta outras dimensões e cada uma delas pode abranger diferentes áreas do conhecimento, com proposições de educação interdisciplinar e intercultural. Processos históricos estão intimamente ligados à música tendo em vista que há tradições envolvidas nos enredos, nas cantigas de roda, nos hinos patrióticos, nas canções do folclore e similares. Um fenômeno mundial e secular, a música agrega informação, diversidade cultural, socialização e movimenta parcela da economia. Dada essa proporção, o sujeito surdo pode ser marginalizado da educação musical? Certamente não. A música é direito de todos. Então, há alguma dimensão pela qual o sujeito surdo possa ter acesso a música, experimentando-a de forma a imprimir significado? Propõe-se a considerar esse significado, sob a ótica de aspectos interdisciplinar e intercultural entre surdos e ouvintes. Partindo da premissa de que experimentar é obter conhecimento por meio dos sentidos. Há nesse trabalho, a pretensão de indagar sobre possíveis formas de acessibilidade e inclusão dos surdos, à educação musical. Para que o processo de inclusão seja efetivo, a troca de experiências e saberes é algo enriquecedor, pois amplia a discussão do conhecimento e suscita o respeito e valorização do outro e o reconhecimento da diferença. As identidades surdas são construídas de acordo as experiências socioculturais do indivíduo, percebe-se que há influência da família e de pessoas do relacionamento da pessoa surda. Em alguns casos, é estabelecida uma relação de poder, a medida em que características de algumas identidades surdas, são de submissão a cultura ouvinte. A identidade surda política, é a que assume uma posição de resistência e luta por seu próprio espaço, pelo jeito e cultura surda. Diante disso, há um ponto de intercessão entre as culturas surda e ouvinte, que possa ser compartilhado de modo a ampliar o conhecimento



de ambos? A justiça social, a alteridade, o respeito às diferenças e identificação da igualdade, podem ser um caminho. É comum que crianças tenham contato com a música já nos primeiros anos de vida, em alguns casos, desde o ventre, a música é direcionada a elas, pelos pais. Na escola, iniciam as cantigas de rodas e a percepção de diferentes sons, o que auxilia na construção de significados. E a criança surda? Como pode iniciar esse contato com a música? O sentido da visão, do tato, por exemplo, podem ser uma opção, considerando que são meios pelos quais a pessoa surda apreende o mundo. A proposta de integração e de inclusão nas escolas, é uma tentativa de inserir o sujeito surdo na cultura ouvinte, onde os ouvintes também terão contato com a cultura surda. Mas os aparatos desse modelo atendem as reais demandas dos surdos? Nesse contexto, a música é uma experiência cultural, direitos de todos e remete a aspectos históricos. A educação musical tem diversas nuances, seja no canto, no instrumento, na dança, ela se apresenta com potencial para proposições construtivas. Daí emerge questões sobre interdisciplinaridade e interculturalidade entre surdos ouvintes, na tentativa de levantar questões sobre a possibilidade de acessibilidade à música, aos surdos. O relacionamento de objetos diferentes, sugere troca de experiências e amplia a discussão para o conhecimento. Pode haver embates, tendo em vista opiniões e posicionamentos diferentes, todavia, o respeito é fundamental e indispensável para que o contato seja saudável e construtivo, ou ainda desconstruído, o que em algumas situações, é necessário e positivo. Na interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas são trabalhadas, a partir do ponto que é comum entre elas, é interessante, enquanto potencial para desenvolvimento de múltiplas faculdades, pois, trata do igual e ao mesmo tempo, do diferente. Na educação musical, percebe-se a presença de estudos ligados a matemática, ao desenho, a poesia, a comunicação, a linguagem, a história. Isso permite ao aluno a oportunidade de aprendizado em rede. Na interculturalidade, culturas diversas e distintas entram em contato. Jeitos, costumes, crenças, formas de vida se cruzam, é um processo dinâmico que favorece o diálogo e pode romper com ruídos, ideologias fanáticas e discriminação por diferenças sociais e econômicas. A música se manifesta em som. Essa simples e importante característica, leva a uma reflexão sobre qual o público ela originalmente propõe a atingir. Ora, aquele que é capaz de perceber o som. Sobretudo, ressalta-se que a música é um direito de todos, inclusive de quem não ouve. Seria a dimensão vibracional o caminho para a experiência do surdo com a música? Considerando que pelo tato e contato com a pele, o efeito vibracional pode tocar o sujeito surdo, levanto essa hipótese. Existem relatos de que pela vibração da música, o surdo sentiu emoção. Para além disso, tenciona-se a partir do questionamento acima, relacionar a interculturalidade, ou seja, entender, a partir da declaração do próprio surdo, a forma como a cultura ouvinte faz intercessão na cultura surda, durante a experiência com a música. Outro aspecto que pode perpassar pela interculturalidade é a expressão corporal e facial, que são elementos essenciais da Língua Brasileira de Sinais e também presentes na cultura ouvinte, na música, principalmente na dança. Sobre a questão da interdisciplinaridade, é relevante considerar a área de conhecimento da linguagem e literatura. Pensando em proporcionar a música para o surdo, a letra da música, de onde extrai-se a mensagem que ela traz, pode ser traduzida em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Esse conjunto: dimensão vibracional, expressão corporal e tradução da letra para Libras, mostra-se como uma possibilidade ou conexão entre as pessoas surdas e a música. O uso de recursos imagéticos



também pode ser um material potencialmente auxiliador nessa experiência, para construção de significados aos surdos, enquanto sujeito de direito, com história e com identidade. Porém, é preciso que o próprio surdo tenha espaço para demonstrar seu interesse, seu jeito de experimentar e o que isso representa para ele, a partir daí, estabelecer a troca e a intercessão cultural. Cabe a oferta, o ensino, o proporcionar a experiência, já a escolha por manter ou não o contato com a música, é individual. “Mudando a altura da nota” ou mesmo ousando um pouco mais no tom, indago: É possível fazer música para o surdo? Em vez de adaptar a música dos ouvintes a eles? Tendo a conjecturar que sim, em razão de entender a música como forma de expressão. Releva-se a importância dessa temática, pois trata-se de um processo educativo, marcado por segregação e que precisa ser desconstruído, para reflexão sobre novas práticas pedagógicas e a construção de um espaço onde a diferença dialogue com a igualdade. Aspectos apreciáveis tem a música, para P. Bona (2002, p 2), “A música é a arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma, mediante o som”. E pensando a música para os surdos, pode-se manifestar mediante o silêncio? Direitos iguais, culturas diferentes, múltiplas expressões.

### **Grupo Despertar: práticas de educação em saúde para o enfrentamento da violência de gênero**

Áquila Bruno Miranda

**Palavras-chaves:** Educação em saúde; violência de gênero; educação popular.

#### **Resumo**

Diversos estudos têm apontado as questões de gênero como fator determinante para a elaboração de estratégias de cuidado voltadas à saúde da mulher, contudo, constata-se que as práticas de cuidado, presentes nos serviços de Atenção Primária à Saúde, insistem em enquadrar a saúde da mulher dentro de um modelo médico hegemônico, restringindo o olhar para os órgãos e funções reprodutivas. Posição que exclui as implicações dos fatores sociais, políticos e econômicos na saúde da mulher e que por isso, invisibiliza a questão da violência contra a mulher no campo da saúde. Estudos revelam que apesar da violência não ser compreendida como um objeto típico da assistência à saúde sabe-se que tal ato provoca significativos impactos para a saúde dos sujeitos envolvidos, como lesões, danos físicos e emocionais. Desse modo, diante do desafio imposto pela violência de gênero, é possível perceber quão necessário é o estudo de práticas orientadas pela prevenção e promoção das diversas expressões de violência, em particular de homens contra mulheres. Diante desse cenário, no ano de 2014, uma psicóloga, uma assistente social e uma fisioterapeuta, desenvolveram um grupo de mulheres em uma Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), localizada no município de Betim-MG. Este foi motivado pelos relatos de violência doméstica vivenciadas pelas usuárias acompanhadas pela UAPS. O grupo, denominado Despertar, teve como proposta a promoção de espaços para problematizar as vivências destas mulheres, tendo em vista o fortalecimento das redes de apoio entre elas e a criação de modos individuais e/ou coletivos para a mudança da situação opressora. O trabalho de atendimento a este grupo foi orientado pelas



metodologias de oficina em dinâmica de grupo, proposto por Lúcia Afonso (2006; 2007) que se constituem como um modelo de intervenção psicossocial. Além disso, a intervenção foi orientada pela perspectiva da educação popular de bases freiriana que entende as classes populares como detentoras de um saber e por isso, nos mostra a necessidade e importância de se construir caminhos a partir do conhecimento do povo e com o povo (FREIRE, 2014). Vale destacar que os dados do Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil, estudo elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais revelam que Betim ocupa a 140ª posição no ranking da violência contra o público feminino no país, ainda de acordo com o estudo, na cidade ocorre 9,5 crimes por grupo de 100 mil habitantes, quase o dobro da média nacional, que é de 4,8. A partir da experiência desenvolvida, o presente estudo tem como objetivo: investigar a experiência desenvolvida pelo grupo “Despertar” com mulheres atendidas em uma Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) do município de Betim, tendo como objetivo compreender em que medida estas mulheres, conseguiram construir saídas para o enfrentamento da violência de gênero. Interessa-nos, investigar o tempo pós-grupo, ou seja, o período após a realização de seis encontros com as mesmas, durante o ano de 2014. As questões que no guia são: O grupo possibilitou que essas mulheres construíssem alguma estratégia para o enfrentamento da violência de gênero? Como estas se encontram hoje, no que se refere à violência doméstica? A presente pesquisa adotou o enfoque qualitativo, Para Maria Minayo (2001) a pesquisa qualitativa busca estudar um nível da realidade que não pode ser quantificável, desse modo o seu objetivo é entender e desvelar processos sociais que, por sua vez, são constituídos por crenças, valores, atitudes e hábitos. Para alcançar o objetivo proposto serão realizadas entrevistas narrativas com as cinco mulheres que participaram do grupo “Despertar”. De acordo com Camila Muylaert et al (2014), a técnica de entrevistas narrativas caracteriza-se como um instrumento não estruturado, que visa, a partir de uma busca profunda, conhecer elementos específicos que surgem das histórias de vida do entrevistado como também do seu contexto. Nesse método, o entrevistado não informa sobre sua vida, mas ao contrário, tem a oportunidade de contar e, ao mesmo tempo, pensar sobre suas experiências. Assim, ao mesmo tempo em que se busca compreender os contextos sociais em que as histórias foram construídas, a técnica de entrevistas narrativas visa conhecer os elementos que produzem mudanças em suas trajetórias e provocam as ações dos informantes. A presente pesquisa orienta-se por três conceitos centrais: gênero, violência de gênero e educação em saúde. Para Scott (1989) o conceito de gênero é entendido como resultado de uma construção social e histórica, assim, os símbolos, normas, e instituições sociais tornam-se fundamentais para a definição de padrões de masculinidade e feminilidade. Partindo desse pressuposto, o gênero delimita os espaços de atuação para cada sexo, sendo a primeira significação de poder sobre a subjetividade dos sujeitos. Nesse cenário, a violência de gênero evidencia as relações desiguais entre homens e mulheres, pois as concepções de feminilidade e masculinidade são constituídas a partir de disputas simbólicas. Diante da complexidade que envolve a violência contra as mulheres é fundamental analisá-la para além dos aspectos individuais que cercam esta problemática, ou seja, é necessário refletir sobre o impacto das sobreposição ou intersecção das diversas opressões: de gênero, raça e classe social. Outro aspecto que deve ser destacado é o papel das instituições políticas, de saúde, de educação e outras organizações para a manutenção de lógicas pautadas na



misoginia. Por fim, o conceito de educação em saúde é entendido como uma prática educativa, que visa romper com a perspectiva da educação sanitária, que compreende o usuário como carentes de informações de saúde, e passa a privilegiar o saber contextualizado pelas experiências e crenças do sujeito social. Desse modo, as equipes de saúde têm como desafio desenvolver ações que proponham um diálogo permanente entre os diversos atores envolvidos com o processo educativo, a partir de uma escuta cuidadosa e atenta, com vista à construção compartilhada de estratégias que contribuam para a melhora da qualidade de vida. Vale destacar que a análise aqui proposta constitui reflexões preliminares de uma pesquisa de mestrado que ainda está em andamento.

## PÔSTERES

### A EXPERIÊNCIA DO MANUAL DE BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS APAES DO ESPÍRITO SANTO

Juliana de Oliveira Nogueira

**Palavras-Chave:** Educação Especial; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Resumo:** É preciso entender como a Educação Especial se caracterizou historicamente para compreendermos o cenário educacional de hoje, para assim promovermos mudança na educação. O processo de escolarização foi por muito tempo privilégio de um grupo, uma exclusão marcada pelas políticas e práticas educacionais reproduzidas socialmente. A experiência do Manual de Boas em Educação surgiu da necessidade de criar protocolos aos quais direcionassem a área pedagógica dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEES) das APAES do Espírito Santo (ES) para que trilhem o mesmo caminho de trabalho na atuação dos profissionais que atuam nesse espaço nos diferentes municípios, bem como estabelecer ações conjuntas entre família, instituição e escola. A Federação das APAES do Espírito Santo, na busca em cumprir cada vez mais com o dever de construir uma educação cada vez mais inclusiva em consonância com a Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva (2008) para crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento no estado do Espírito Santo, propõe o Manual de Boas Práticas em Educação ao qual objetiva direcionar os CAEES e seus profissionais nos mais diversos municípios do estado capixaba, a fim de melhorar a qualidade do atendimento no contraturno dos alunos matriculados no ensino regular. Nesse sentido, o Manual de Boas Práticas em Educação foi estruturado em duas partes a saber: 1) teórica; (importantes conceitos ligados ao AEE, assim como, aspecto de funcionamento, etc); 2) prática (o caderno de estudos: que consiste nos instrumentos e instruções) que culminará na ofertará de capacitação aos profissionais da área pedagógica cujos encontros serão alguns presenciais e outros a distância. Em âmbito nacional, significativos movimentos evidenciam as tentativas dos CAEES de se adequarem às necessidades dos alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado, mas grandes desafios ainda persistem, pois atuar com a diversidade humana ainda se apresenta



como uma grande tensão. A assunção desses desafios fez, e ainda faz a legislação nacional dar passos significativos para que os CAEES se projetem como espaços inclusivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9.394/96 – possibilitou a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, entendemos que o Manual de Boas Práticas em Educação pode ser considerado como uma forma de organização para atender esse público, visto que busca melhorar a qualidade do serviço, bem como, o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos atendidos por este serviço. A interpretação que vem sendo realizada sobre a legislação brasileira, tem-se tornado uma tensão para os profissionais dos CAEES, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido inseridos no Atendimento Educacional Especializado, o que, muitas vezes requer não somente a matrícula na rede regular de ensino, mas o laudo para que ocorra o atendimento, apesar da Nota Técnica de 2014 defender a não obrigatoriedade do laudo. Por esta linha de raciocínio, os CAEES e seus profissionais precisam sempre guiar-se pela Proposta Político Pedagógico (PPP), tendo como referência o aspecto da legislação nacional, a fim de que a proposta pedagógica local seja sempre em consonância com a nacional. Essa questão tem impulsionado de forma preocupante em que a Educação Especial tem-se reduzido cada vez mais ao AEE. Diante de importante marco legal percebemos que não bastou garantir a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, ainda é preciso articular e planejar mudanças para que de fato a escola e os CAEES atendam a todos os alunos tendo como base os pilares da educação: acesso, permanência e qualidade. Apesar dos avanços legais, ainda encontramos dificuldades de boas práticas, as quais o AEE está sendo reduzidas apenas as atividades. Compreendemos que a produção de conhecimentos ocorre de forma indissociável entre teoria e prática, pois não pensamos em uma teoria sem prática, nem em uma prática sem teoria, pois acreditamos que ambas norteiam as ações pedagógicas. Nesse contexto, a proposta do Manual de Boas Práticas, se insere nas discussões sobre a aprendizagem, cujo fundamento principal identifica-se com a busca de uma ruptura de uma aprendizagem tradicional. Portanto, essa proposta, necessariamente, centrar-se-á nas potencialidades que o aluno possui e a partir das quais o processo formativo será personalizado, de maneira que nele cada um deles se desenvolva e se realize. Tal proposta visa alcançar a transformação do aluno e na preparação para assumir um papel relevante, no meio social e escolar, além do campo científico e técnico. Sobre este tema, Almeida em seu trabalho (2004) nos alertava que pesquisas realizadas na década de 90 já demonstravam a necessidade de aproximação do “conhecimento científico” com a “realidade da prática educativa”. Acreditamos que, no campo educacional, o conhecimento científico, ou seja, a teoria pode ser construída na prática e com o outro. A literatura na área de formação de professores é vasta (ANDRÉ, 2010). Estudos que se debruçaram sobre a formação de profissionais da educação na área de Educação Especial também são crescentes (Almeida 2004; Pantaleão 2009; Vieira 2008; Effgen 2011; Devens 2007). O resultado das pesquisas sinaliza para a necessidade de pesquisas que possibilitem a implementação de modelos ou propostas para profissionais da Educação Especial principalmente no que tange ao AEE desde diferentes abordagens teórico-metodológicas. Tomando como referência os apontamentos de Manzini (2007), não seria, portanto um equívoco situar como pauta de pesquisa a formação de professores, gestores, a profissionalidade docente e a inclusão escolar como alguns principais temas que estão no centro dos debates educativos. De acordo com Gatti (2008), tanto no Brasil quanto nos demais países, a formação continuada deve-se às novas exigências da sociedade



contemporânea. No entanto, vale ressaltar que as demandas educacionais, como novas tecnologias, mercado de trabalho e baixo rendimento escolar são molas propulsoras para se pensar nas reformas curriculares. A autora afirma que é nesse bojo que surge “[...] o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58). Olhar para o futuro, significa nesse momento histórico justamente isso, participar de constantes mudanças históricas, ao mesmo tempo em que a política está acontecendo no cenário local e nacional na busca em fazer com que a política seja concretizada através de ações e propostas. Pois, entendemos que visão do futuro, passa primeiro por um processo constante de consolidação de práticas com o tempo, pois senão o Manual de Boas Práticas em Educação passará por mais um projeto engavetado ou não realizável. Olhar para frente, com uma visão avançada sobre nosso tempo na sociedade a qual vivemos, necessita também passar por uma mudança da prática profissional que vai ao teórico/prático, mas que iniciem publicações a partir dos trabalhos que emergem desde a área de atuação, e que avanços científicos partam desses lócus e não somente da academia.

### **SEXUALIDADE E EDUCACÃO: as contribuições da Psicanálise para a prática docente**

Jéssica Fraga dos Santos  
Juliana Neves Martins  
Sâmara Mara dos Santos Martins

**Palavras-chaves:** Sexualidade. Psicanálise. Educação. Trabalho docente

Considerando todos os aspectos que envolvem a educação e o processo de ensino e aprendizagem percebe-se que a temática sexualidade é pouco abordada na formação acadêmica de docentes, apesar de ser um tema presente no contexto escolar sob diversas formas. Destaca-se que a sexualidade é apresentada como tema transversal no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de orientação sexual e esse expõe a necessidade de tal assunto ser trabalhado em sala de aula.

Tendo como ponto de partida este pressuposto, o grupo sentiu a necessidade de compreender como os professores lidam com essas questões dentro do ambiente escolar. Dessa forma, definiu-se como aporte teórico a teoria da psicanálise – Criada por Sigmund Freud – e alguns escritos da autora Guacira Lopes Louro – que traz reflexões sobre gênero e educação –, a fim de compreender as questões que envolvem a sexualidade e a educação.

Para uma melhor assimilação sobre como a sexualidade e educação se relacionam, tornou-se indispensável a realização do trabalho de campo a fim de compreender a relação professor-aluno quanto à sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental. O grupo optou por escolher duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte – uma localizada em Ibiturê e outra em Ribeirão das Neves – a fim de verificar semelhanças e disparidades na ação docente. Buscou-se compreender quais as práticas docentes quanto a temática por meio da coleta de dados, e a partir desse, relacionar e comparar a ação docente com as respostas dos alunos.

O embasamento teórico forneceu condições para que o grupo enxergasse o objeto de investigação (a escola) com um senso crítico. Fundamentando-se na teoria psicanalítica de Freud foi possível vislumbrar dois processos que se apresentam na



relação professor-aluno, sendo que esses nortearam a pesquisa levando-nos a uma melhor compreensão sobre sexualidade e educação, sendo eles: a Transferência e Sublimação. A Transferência pode ser entendida como uma reatualização dos papéis dos responsáveis para o docente (algo que pode contribuir ou prejudicar o processo de aprendizagem do aluno), ou conforme trabalhado por Lacan, o professor pode ser entendido como Sujeito Suposto Saber, que se refere - no caso da pesquisa- na crença de que o professor é o sujeito responsável para se trabalhar com o tema sexualidade pressupondo que o mesmo possui os conhecimentos necessários para isso. A Sublimação está relacionada ao direcionamento dos impulsos sexuais para outro fim, entretanto, não é algo que o docente possa promover, ou seja, é impossível que alguém leve outro a sublimar.

Destaca-se que a psicanálise não propôs nenhuma teoria específica para a educação, entretanto é possível extrair dela elementos que permitiram entender o comportamento dos sujeitos (professor-aluno) quanto ao tema, portanto, o professor que possui conhecimento sobre a teoria psicanalítica consegue identificar as fases em que seus alunos se encontram, e com isso consegue elaborar estratégias de intervenção a fim de amenizar determinadas condutas referentes à sexualidade que podem vir a ocorrer dentro de sala de aula.

O grupo buscou por meio dessa pesquisa ampliar a concepção de sexualidade, e para isso tornou-se necessário investigar os seguintes aspectos:

- Investigar o campo escolar pelo viés da sexualidade e do gênero;
- Observar como ocorre a relação professor-aluno nas questões que consubstanciam a temática sexualidade;
- Comparar as metodologias utilizadas pelos professores nas duas escolas no ensino fundamental I;
- Analisar as metodologias a fim de verificar a coerência com a proposta do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);
- Propor a construção de um produto final que oriente a prática docente no âmbito da sexualidade.

As contribuições de Louro foram essenciais, pois ela realiza comparações e análises sobre como os currículos, normas, procedimentos, os espaços físicos da escola podem impor sobre os sujeitos padrões e comportamentos relacionados a gênero. Suas considerações tornam possível a reflexão sobre o papel da escola e como essa tem função de produzir e reproduzir a concepção de gênero e sexualidade, inscrevendo nos alunos os comportamentos socialmente esperados.

O PCN que trata a sexualidade como tema transversal apresenta como deve ser a relação professor-aluno no trato com as questões relacionadas a sexualidade; qual a postura do professor quanto à imparcialidade na fala, não emissão opiniões ou crenças quanto à temática. A crítica que se faz ao PCN é que este reforça a visão micro pela qual a sexualidade é vista, ou seja, expõe o trabalho com sexualidade apenas pelo âmbito biológico.

Para a execução da pesquisa de campo, como já mencionado, foram selecionadas duas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte: Escola Municipal J. A. localizada em Ribeirão das Neves e a Escola Municipal J. M. O. N. situada em Ibitiré. Definiu-se que para a execução do trabalho de campo seriam feitas entrevistas com os professores do ensino fundamental I e aplicação de questionário com seus respectivos



alunos. Tendo em vista, os cinco anos do Ensino Fundamenta I foram realizadas um total de nove entrevistas e distribuído um total de 222 questionários com todos os alunos do primeiro ao quinto ano.

A coleta e análise dos dados permitiu levantar quatro aspectos principais na conclusão da pesquisa:

- Responsabilidade atribuída à educação e os papéis de ensinar e educar – transferência;

No decorrer da pesquisa percebemos que a família atribui grande responsabilidade à escola em relação à educação sexual e essa responsabilidade é reafirmada pelo PCN, entretanto ficou claro que os professores possuem muita dificuldade no trabalho com o tema.

- Dificuldade dos professores em trabalhar com o tema sexualidade;

Em contraponto a responsabilidade atribuída ao docente, a pesquisa de campo indicou que alguns responsáveis acreditam que a sexualidade não deve ser trabalhada na escola, uma vez que direcionam o desenvolvimento desse tema a outras instâncias ou consideram que o mesmo possui caráter pessoal e restrito ao ambiente familiar. A religião também pode interferir diretamente na prática docente devido a barreiras internas (tabus) que são criados pela mesma.

- Precariedade de materiais e recursos voltados para o tema;

As entrevistas evidenciaram a falta de materiais e recursos como principal fator de impedimento para o trabalho com o tema sexualidade visto que apesar da indicação proposta no PCN – o trabalho da sexualidade como tema transversal – é desconhecido qualquer material elaborado especificamente como suporte por parte dos professores pesquisados, resultando no uso exclusivo do livro didático.

- A escola reproduz uma educação sexista?

A coleta de dados demonstrou a concepção sexista dos alunos com relação à classificação de brinquedos e brincadeiras, sendo que os professores reforçam, mesmo que inconscientemente e indiretamente, essa visão nos momentos de divisão de grupos e na rotulação de meninos como agitados e meninas como mais quietas. Entretanto, para respondermos essa pergunta com precisão é necessário que seja realizada uma pesquisa aprofundada, voltada especificamente para esse questionamento, uma vez que esse não era o foco dessa pesquisa.

De modo geral, a pesquisa permitiu concluir as principais dificuldades dos professores em trabalhar com a temática, sendo: sua defasagem acadêmica, as ideologias que o docente possui quanto ao tema sexualidade ser trabalhado com crianças, falta de materiais e recursos específicos associados, e o pouco empenho de alguns docentes em buscar por meio de formações continuadas capacitação para trabalhar com esse tema de forma adequada. Foi possível por meio dessa pesquisa, confirmar alguns pressupostos iniciais, dentre eles como mencionado, à falta de materiais específicos; portanto o grupo estabeleceu como produto final a confecção de um material orientador para professores – entregue aos docentes que participaram da pesquisa.

## EXPERIÊNCIAS DE UMA “ESTAGIÁRIA DE INCLUSÃO”:



## Um estudo de caso com uma criança autista na educação infantil em Contagem

Aiala Sousa Prates  
Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes

**Palavras chave:** *Inclusão. TEA (Transtorno do Espectro Autista). Estagiário de inclusão.*

A inclusão de pessoas com deficiência na escola tem sido um dos grandes desafios da educação brasileira, tanto pelo preconceito da própria sociedade, quanto pela falta de preparação dos professores, entre outros. São inúmeras pesquisas que vem comprovando os limites da inclusão escolar. Percebe-se que em muitas escolas o ato de incluir ainda é compreendido apenas como uma obrigação legal, trazendo reflexos negativos para o aluno que necessita de um atendimento prioritário e diferenciado. Aceita-se a matrícula, mas terceiriza-se o serviço, colocando estagiários para atendimento exclusivo a esse aluno, o que às vezes impede a efetiva inclusão do estudante com deficiência na escola comum. Entende-se que para que haja a ampliação dos conhecimentos adquiridos na universidade é necessário que o estudante de Pedagogia tenha em seu processo de formação, experiências que envolvam a realidade da sala de aula. Entretanto, nos deparamos com instituições escolares que resumem o papel do estagiário como uma “babá” ou alguém que é convidado a retirar a criança da sala de aula, para não atrapalhar a aula do professor, dificultando assim o processo de inclusão, já que incluir é possibilitar estratégias para atender os alunos em todas as suas limitações e potencialidades. O professor, portanto, deve pensar no aluno com deficiência ao preparar as suas aulas. Diante desse contexto, a presente pesquisa, em contrapartida, se propõe a analisar experiências positivas na inclusão de uma criança com Autismo. Para isso, tem registrado experiências vivenciadas em uma escola pública de Educação Infantil em Contagem, que tem desenvolvido atividades que auxiliam a criança no seu processo de socialização e de ensino e aprendizagem com os demais colegas de sala. Tais experiências tem sido significativas tanto para o estagiário do curso de Pedagogia, quanto para a criança autista que está sendo alvo de análise e observação durante os anos de 2016 e 2017, tempo em que o estágio está sendo concretizado. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) lei 13.146, de 2015, em seus artigos 1º e 2º, a inclusão da criança com deficiência no âmbito escolar deverá ser efetivada em condições de igualdade, mostrando que a grande preocupação deve ser adaptar à realidade da escola com a necessidade do aluno. Devido a obrigatoriedade da referida Lei na escola, o município de Contagem, obedecendo ao decreto, disponibiliza para a escola o estagiário de inclusão, profissional que auxilia na execução das atividades que são elaboradas pela professora regente dentro e fora da sala de aula para a criança com deficiência. O estagiário de inclusão pode acompanhar até duas crianças com deficiência dependendo da demanda da escola, sendo que para atender o decreto nº 1555 de 2011, que dispõe a contratação de estagiários para rede regular de ensino, o município contrata para ocupar essa função alunos de nível médio e nível superior a partir do quarto período do curso, desde que esteja regulamente matriculado e apresente uma declaração de matrícula a cada semestre.



Este estágio tem duração de dois anos e é oferecido para o estagiário bolsa de compensação e vale transporte com uma jornada de trabalho de 20 horas semanais e quatro horas por dia dependendo da disponibilidade do estudante. A discussão sobre o papel do estagiário nas escolas do município de Contagem também será alvo da presente pesquisa, mostrando que a preparação para auxiliar a criança tida como “de inclusão” em todas as atividades dentro da escola é possível e de extrema relevância. A criança que está sendo retratada nesse estudo é do sexo masculino e ingressou na instituição de educação infantil aos dois anos de idade, época em que foi diagnosticada com TEA (Transtorno do Espectro Autista). É uma criança de classe média, parda e é acompanhada pela Fonoaudióloga, Psicóloga, Pedagoga da escola e pela Terapeuta Ocupacional que tem feito um trabalho compartilhado com a Fonoaudióloga e possui todo o apoio da família. O grande desafio da escola tem sido o de promover a socialização do estudante autista com os demais alunos e desenvolver um trabalho em conjunto com a família que promova a autonomia e a interação da criança com o meio social. O problema de pesquisa vai salientar a influência do estágio de inclusão na formação do aluno de Pedagogia e o seu papel no processo de inclusão do aluno autista na escola, com o objetivo de demonstrar como as trocas de experiências entre a estagiária e a criança autista tem auxiliado no processo de socialização e de ensino aprendizagem. Os objetivos específicos da pesquisa consistem em compreender as adaptações curriculares para a criança autista em sala de aula, analisar relatórios médicos e pedagógicos da criança autista para acompanhar o seu desempenho nas atividades propostas pelo currículo da educação infantil e demonstrar a importância da preparação do estagiário para auxiliar a criança nas atividades em sala de aula da educação infantil. Pretende-se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, devido a necessidade de apontar as etapas de adaptação e superação da criança autista diante dos obstáculos apresentados relacionados a interação social. Como ferramentas para o levantamento de dados será utilizado uma pesquisa bibliográfica para ampliar os conhecimentos necessários acerca do tema. A partir desse momento será feito uma pesquisa documental dos relatórios pedagógicos do aluno autista do ano de 2016 e 2017 para a comparação dos avanços nos processos de aprendizagem da etapa escolar. O estudo de caso nos possibilitará compreender a importância de estudar um caso em particular, que é a criança autista, e demonstrar sua resposta mediante as atividades desenvolvidas. Para levantar os dados serão feitas entrevistas com os pais da criança autista, com as estagiárias que acompanharam no início no ano de 2014 e 2015, com a professora regente da turma e com a coordenadora do estágio de inclusão da rede municipal de educação em Contagem, além dos relatórios atuais arquivados na escola. Para embasamento teórico, a pesquisa está organizada em categorias de análise e contará com os estudos de diversos autores, a saber: no âmbito da educação inclusiva contará com *Rosita Edler Carvalho, Maryse Suplino, Carlos Roberto Jamil Cury, Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Correa Barreto, Sonia Lopes Victor, Maria Tereza Feldner, Marcio Antônio Rodrigues*. Para a compreensão do campo do TEA serão utilizados os estudos de *Eugenio Cunha, Juliana Cau, Jeane Figueiredo, Pedro Miguel Lopes de Sousa, Isabel Margarida Silva Costa dos Santos e Pedro Miguel Souza*. No que se refere ao campo do “estágio de inclusão” autores como *Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima, Gislene Teresinha e Solange dos Santos Utuari* serão as referências. Pretende-se com esta pesquisa trazer uma contribuição para a formação dos



graduandos do curso de Pedagogia mostrando a importância de vivenciar a experiência de inclusão antes do término do curso, pois a inclusão é uma realidade nas escolas comuns e o período de formação do futuro pedagogo é momento de reflexão das práticas e dos desafios que serão encontrados em sala de aula.

## Sessão Temática Escola e seus sujeitos

### Resumos expandidos

#### **O aluno e seu desinteresse em aprender: hipóteses de professores do ensino fundamental**

Izabella Alvarenga Silva  
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz  
Raul Aragão Martins

**Palavras-chave:** Professor, Desinteresse, Alunos.

Atualmente, há estudos apontando a dificuldade encontrada pelo professor em dar continuidade a sua carreira, devido a pouca valorização profissional, condições precárias de trabalho e problemas como a indisciplina e desinteresse dos alunos (JESUS, 2004, SOUTO, 2016). A política pública na área da Educação, a precária infraestrutura das unidades escolares, a estagnação dos planos de carreira e o cotidiano exaustivo da sala de aula têm feito professores do todo o país, especialmente aqueles do ensino público, repensarem seus projetos futuros na profissão.

Além de todos estes fatores, a relação entre professor e aluno dentro da sala de aula tem se mostrado conflituosa, caótica e muitas vezes de difícil entendimento para ambos os lados. Os professores fazem constantes queixas ao comportamentopositor dos alunos, que também apresenta vandalismo, violência, intimidação e recusa da realização de atividades relacionadas ao ensino dos conteúdos curriculares, como tarefas, trabalhos e exercícios.

O progresso tecnológico, alcançado nos últimos tempos pela ciência, tem exigido que a formação intelectual do homem seja mais profunda e específica. No entanto, o período Pós Moderno que estamos vivemos evidencia que a nossa relação com a política, com a economia, com a tecnologia, com a ciência e com o grupo do qual fazemos parte está essencialmente marcada pela incerteza. Para Bauman (2001), os tempos atuais carregam como características, além da incerteza, a efemeridade, a mobilidade, a flexibilidade, a fragmentação, a imprevisibilidade e o imediatismo, como também a inversão de valores, a apatia, o espetáculo e o prazer sem frustração.

E nesses tempos de incerteza, a escola, o professor e o aluno têm acompanhado as transformações de toda ordem ocorridas no mundo? Se tomarmos como referência o último século, a escola enquanto instituição social pouco mudou. Como nos lembra Foucault (1999) o caráter centralizador, normatizador e de aprisionamento de liberdade e



ideias ainda se mantêm, e neste contexto, o professor ainda é a figura responsável por organizar e socializar todas as informações que ali circulam.

E em tempos de mudanças vertiginosas, valorização do espetáculo, redes sociais e de domínio de diferentes ferramentas tecnológicas, alunos e professores encontram dificuldade em compartilhar o elemento que os une, o conhecimento. A denúncia dos professores sobre a recusa dos alunos em aprender o que a escola ‘tem para ensinar’ é cada vez mais comum. Tal desinteresse é real? Uma pesquisa apresentada pelo jornal O estado de São Paulo aponta que o elevado número de faltas dos estudantes do ensino médio à escola relaciona-se, entre outros fatores, com o desinteresse destes. E como os tempos atuais são tempos de consumo, e tudo que foge disso torna-se pouco atrativo, Oliveira e Tomazetti (2012) tecem considerações interessantes sobre a condição dos jovens na atualidade de estarem imersos em uma sociedade que organiza-se através do consumo.

Nesse sentido, o desinteresse dos alunos em relação à escola e aos processos de ensino e aprendizagem ali encaminhados é objeto de questionamento de pais, professores, gestores e estudiosos da área. Nosso interesse pela temática surgiu em uma atividade formativa realizada com professores, após constantes afirmações destes sobre a recusa, desinteresse e falta de motivação dos alunos em aprender. Assim, o objetivo que traçamos para este texto é apresentarmos algumas considerações sobre como professores do ensino fundamental avaliam o desinteresse dos seus alunos em aprender.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa que apresentamos é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, tem caráter descritivo. A pesquisa aconteceu em uma escola municipal dos anos finais do ensino fundamental, em uma cidade do interior paulista e com um grupo composto por 24 professores. Este grupo participou de uma atividade formativa com duração de quatorze meses, entre os anos de 2015 e 2016. Dos muitos momentos vividos ao longo deste processo formativo, selecionamos e analisamos neste texto apenas as concepções destes profissionais sobre o desinteresse dos seus alunos em aprender.

Para identificarmos as ideias que estes profissionais possuíam sobre tal tema, um questionário com questões dissertativas foi aplicado, dessa forma, os dados apresentados e analisados neste texto são as respostas dos professores para duas questões deste instrumento. Tais respostas configuram-se como pequenos textos que foram examinados por meio da análise de conteúdo, técnica proposta por Bardin (1979).

Neste texto, nos propomos a analisar as respostas das seguintes questões: a) como você percebe o desinteresse dos alunos? e b) por que os alunos estão desinteressados em aprender os conteúdos curriculares? Ao analisarmos as respostas do grupo para a primeira questão, verificamos que, para os professores, os alunos mostram o desinteresse em aprender no momento em que não fazem as atividades propostas por eles, como trabalhos, tarefas e exercícios. Quase todo o grupo acredita, e expôs isso no questionário, que os alunos mostram, dizem, constantemente que estão desinteressados nos assuntos escolares ao recusarem-se e ignorarem atividades solicitadas pelos professores de diferentes disciplinas.

A segunda questão analisada buscou identificar hipóteses explicativas do grupo para esta postura desinteressada dos alunos, ou seja, quais explicações o grupo apresentava para o fenômeno. Boa parte do grupo, configurando a maioria dos



professores, apontou como explicação para o ‘não querer aprender’ dos alunos a pouca utilidade e/ou aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano destes. Em menor número estão os professores que citaram a tendência dos jovens em interessarem-se apenas por tecnologia, e houve também aqueles que apontaram falhas na educação fornecida pela família, em casa.

O exame destes dados nos permitiu identificar um fator de responsabilização pessoal dos alunos pela postura desinteressada que apresentam diante das disciplinas escolares. Além disso, foi possível notar, a partir de uma análise mais profunda do material, que os professores apontaram sempre um fator externo para explicar tal desinteresse, as dificuldades da escola enquanto instituição e deles mesmos enquanto profissionais no planejamento e proposição de aulas, atividades, projetos e avaliações diferenciadas não foram citadas. Estes dois pontos juntos nos fizeram considerar que, para o grupo de professores desta escola em especial, tal problema enfrentado pela escola e pelo professores é algo que está fora da escola, está no Outro.

Como considerações finais, temos que o desinteresse dos alunos em aprender está presente nos relatos de professores de todo o Brasil e parece ser uma constante nas salas de aula, especialmente as do ensino público. A precária infraestrutura das escolas, a estagnação na carreira e a dificuldade em lidar com questões como esta em sala de aula têm feito professores questionarem sua permanência neste segmento de trabalho. Para os professores participantes desta pesquisa, os alunos estão desinteressados em aprender porque, principalmente, não enxergam aplicabilidade do conteúdo trabalhado em sala de aula, e demonstram isso na recusa em realizar atividades como tarefas, trabalhos e exercícios. No bojo destas questões entendemos que há uma relativa responsabilização pessoal dos alunos no referido desinteresse.

### Referências:

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, 2016.



OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no ensino médio. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 181-200, 2012.

## ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS FRENTE ÀS REGULAÇÕES DOS ADULTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joaquim Ramos

**Palavras-chaves:** Sentidos, Significados, Educação Infantil, ajustamento primário e secundário; regulação/resistência.

O artigo constitui parte da pesquisa intitulada “CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise contrastiva das estratégias de resistência frente à regulação dos adultos”, vinculada ao Doutorado Latino-Americano, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à luz dos estudos provenientes da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski), da Etnografia Educacional (GREEN, DIXON, ZAHARLICK) e da Sociologia (GOFFMAN) objetiva compreender e analisar as práticas de resistência produzidas por crianças matriculadas em uma instituição pública de educação infantil de Belo Horizonte frente às interdições e ao controle dos adultos professores. A pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano de 2016, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e utilizou como principais instrumentos de produção de dados: observação participante, entrevistas com adultos, roda de conversa com as crianças, desenhos articulados com a oralidade de meninas e meninos, além de filmagens, fotografias e registros no caderno de campo.

O material empírico analisado denota que a dialética regulação x resistência deriva de diferentes significados e sentidos produzidos por crianças e adultos sobre o tempo e o espaço da educação infantil. Assim, no plano discursivo, Vigotski (2001) afirma que o significado é um ponto estável que pouco se altera com as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos, mas é seu componente indispensável, dessa maneira, a palavra desprovida de significado não é uma palavra, mas um som vazio. Por isso, segundo esse autor, “estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2001). Já na perspectiva histórico-cultural, a produção de sentido irá ao encontro da ideia de que tal elaboração se funda internamente, com base no que acontece externamente, devendo, pois, estabelecer uma imbricação entre a palavra, o contexto de uso e as redes de interação que viabilizam sua emergência.

Ao buscar um aporte teórico para sustentar a dialética regulação/resistência, mesmo não inscrito como sociólogo da educação, ao pesquisar outras instituições e, dentro delas, as formas de interações humanas, Erwing Goffman (1961) discute os conceitos de ajustamento primário e secundário e esses ganham relevos interessantes nas análises sociológicas do campo educacional e, de modo especial, nas ações desse campo de pesquisa. Para Goffman (1961), o ajustamento primário se dá quando o indivíduo coopera com a atividade exigida por uma organização sob determinadas exigências, tornando-se partícipe “normal”, “programado” ou “interiorizado”, dando e recebendo, com espírito adequado, o que foi planejado, sem se importar se exige muito ou pouco esforço. Em



contrapartida, os ajustamentos secundários vinculam-se a qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou através de fins não-autorizados, para escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter. Ou seja, “os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele” (GOFFMAN, 1961, 160). De igual maneira, assim como nessas organizações estudadas por Goffman, as regras da instituição de educação infantil, são, também, passíveis de serem questionadas ou quebradas, constituindo, assim, formas secundárias de ajustamento.

Nos termos de Goffman (1961), a escola, como espaço murado, também se insere em um tipo de organização formal instrumental, pois é capaz de apresentar contribuições úteis e pertinentes para as atividades de quem dela participa e, dessa maneira, delinear formas de bem-estar, castigos, incentivos e valores coletivos. Assim, também na educação infantil há momentos em que a criança opta por realizar determinadas atividades com a intenção de se tornar visível e não por desejo pessoal.

A partir da produção do material empírico foi possível verificar os diferentes modos que adultos e crianças apropriaram-se do tempo/espaço da instituição por meio de diferentes estratégias: de um lado, por parte dos adultos, há a explícita compreensão de que o parquinho se conformava como *locus* de desejo das crianças, constituindo, dessa maneira, espaço favorável à barganha. Assim, ao ser associado ao “bom ou mau comportamento” das crianças nos demais tempos e espaços, o parquinho era utilizado, pelos adultos, como moeda de troca, constituindo maneiras específicas de operacionalizar as relações das crianças com as brincadeiras e as interações nos espaços externos à sala de referência.

Assim constituída, na relação intergeracional sobressaiu, de modo evidente, maneiras diversificadas de negociar o comportamento de meninas e meninos nos demais espaços da instituição, pois se no parquinho, as crianças movimentavam-se de maneira menos vigiada, nos outros espaços, a (in)disciplina era observada e controlada, restringindo a utilização do parquinho às crianças que, conforme combinados anteriores, não tinham o nome registrado em um quadro denominado de cantinho da “bagunça”. Para as crianças, no entanto, contrariando o conteúdo desse ordenamento, havia a explícita discordância dessa forma de “castigo”. Elas demonstravam reconhecer que, para além de mero espaço de trocas e de deleite, o tempo/espaço do parquinho configurava-se como um direito que deveria ser respeitado.

A demonstração de não estarem de acordo com essa forma de condução dos trabalhos dos adultos se evidenciavam, de modo explícito, quando meninos e meninas, ainda que temporariamente, ao utilizarem variadas estratégias, conseguiam driblar a ordem vigente e a situação de desconforto decorrente da privação do espaço/tempo do parquinho. Desse modo, conseguiam desestabilizar os adultos que, de modo intransigente, exigiam o cumprimento das regras. Ao executarem algumas ações, as crianças provocavam verdadeiras “batalhas” no espaço institucional, contestando, modificando ou resistindo às imposições das regras. No entanto, em meio a essa “desobediência”, prevalecia, de modo inegociável, as normatizações institucionais, com a justificativa de que tais restrições ao parquinho se relacionavam ao ordenamento da turma, à melhoria do comportamento e ao controle da disciplina.

Assim, as implicações pedagógicas do estudo apontam para o fato de que, contrariando uma perspectiva que ainda concebe meninos e meninas como meros receptores, seres



passivos e inoperantes em relação à cultura, percebe-se a criança como um sujeito *da e na* cultura, possuidora de capacidade reflexiva que, ao apropriar-se de significados nas relações sociais, estabelece múltiplos sentidos com os mais diferentes parceiros. Essa capacidade de agir nos espaços interacionais, corrobora para alterar a própria realidade, como, por exemplo, no uso que fazem do tempo, do espaço, dos artefatos, das situações e das interações diversas estabelecidas nos espaços públicos de educação e de cuidado.

### Referências

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GREEN, Judith L., Carol N. DIXON, and Amy ZAHARLICK. "A **etnografia como uma lógica de investigação**." *Educação em revista* 42 (2005): 13-79.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In.: **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

## **ARTE EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Marco Túlio Santana dos Reis

**Palavras-chave:** arte; educação, metodologia; abordagem triangular.

A arte é um elemento muito significativo no processo do desenvolvimento humano, sendo esta intrínseca ao ser. A todo instante o ser humano produz, carrega e vê arte, o que o torna ser artístico por natureza. Pode-se pensar que, a proposta de trabalho com arte-educação, seria uma metodologia mais exitosa para o ensino, construção e ressignificação dos saberes. O ser humano constituindo-se de maneira integral teria como grande auxílio no seu desenvolvimento holístico, a arte. Busca-se compreender se a abordagem triangular de Barbosa (1978), que versa sobre o conceito da arte-educação, tem sido explorada de forma pedagógica, técnica e metodológica em sala de aula. O Ministério da Educação, quando instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, - lei nº 9.394/1996), dedicou uma parte em seu documento para tratar da obrigatoriedade curricular do ensino da arte pela escola. Dentro dessa perspectiva curricular, a arte a ser trabalhada em sala de aula possui quatro expressões, quais sejam: artes visuais, música, dança e teatro. Para um melhor trabalho com essas expressões, a abordagem triangular se configura como um método mais pragmático e completo, se constituindo de três passos principais: contextualizar, apreciar e fazer. Assim, a partir dessas perspectivas, revela-se a grande importância de tais estudos pelos alunos. A escola no processo de sua formação inicial deve propiciar aos alunos os desenvolvimentos cognitivos e psicológicos que os compete naquele momento. Pretende-se identificar se a metodologia, com as quatro linguagens da arte, quando utilizada em sala, leva o aluno de fato a pensar e refletir sobre o processo de aprendizagem. Este estudo-pesquisa tem por proposta inicial a pesquisa conceitual e histórica sobre a arte na escola e incita, posteriormente, a busca de conhecer



as metodologias que têm sido utilizadas na instituição. Ainda que ao longo de sua infância essa perspectiva sobre a arte não tenha sido construída, a partir das leituras feitas, a arte mostra-se como oportunidade de oferecer mais estímulos ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, levando-os à abstração. Assim, como objeto de estudo, destaca-se a abordagem triangular e a sua metodologia de ensino. Ao ressignificar o processo de educação em arte na escola, constata-se que ela não possui um fim em si mesma, mas esta abre as portas da mente e possibilita criar estruturas, as quais, naquele momento, o aluno não estava pronto a assumir. Entretanto com o auxílio desta metodologia, ele as internaliza de forma indireta, revelando assim, a arte como ponte para o aprendizado das demais áreas do conhecimento.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo, São Paulo, Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. CUNHA, Fernanda. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo, Cortez, 2010.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Psicologia em Estudo. (on-line). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>>. v. 19, n. 4, Maringá, out./dez. 2014, p. 587-597. Semestral. ISSN 1807-0329. Acesso em 07/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília, MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 3. ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

COLI, Jorge. O que é arte. 11 ed. São Paulo, Brasiliense, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo, Ática, 2008. (Coleção Aprendendo)

COLONISTA PORTAL – EDUCAÇÃO. O Desenvolvimento da Personalidade Humana, Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/o-desenvolvimento-da-personalidade-humana/25574>>. Acesso em 25/03/2017.

COSTA, Cristina. Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. São Paulo, Moderna, 2004.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/arte/>>. Acesso em 25/03/2017.



FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino da arte. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 8 ed. Curitiba, Positivo, 2010.

FRENDIA, Perla. GUSMÃO, Tatiane Cristina. BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. Arte em interação. 1 ed. São Paulo, IBEP, 2013.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. 2 ed. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1954.

SALIBA, Marco. BERTELLO, Maria Augusta. Palavra em ação: minimanual de pesquisa. Arte. 3 ed. Uberlândia, Claranto Editora, 2005.

## **DESIGUALDADE, CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO: sujeitos em busca de transformação social no Brasil**

Rômulo Magalhães Fernandes

**Palavras chave:** Cidadania. Desigualdade. Educação. Sujeitos políticos.

### **1. Introdução**

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a relação entre direito à educação e cidadania, além de tecer considerações sobre a realidade desigual do Brasil e alguns desafios fundamentais para sua superação.

Para tanto, adota-se abordagem metodológica bibliográfica, que contempla a revisão de estudos sobre os temas democracia, educação, cidadania e desigualdade. Tendo em vista o caráter complexo e multifacetado do fenômeno social em estudo, opta-se por um olhar interdisciplinar quanto à revisão bibliográfica, de forma a captar importantes contribuições teóricas da ciência política, da educação e do direito.

Para que seja considerada a relação entre educação e cidadania adota-se, como marco teórico, o pensamento de Miguel G. Arroyo (2007), na medida em que ajuda a esclarecer os impasses da democracia diante do projeto de exclusão de cidadania historicamente instituído no Brasil.

### **2. Educação e desigualdade**

A desigualdade social, nos seus diferentes aspectos, é causa e consequência da desigualdade educacional no país (LIMA, 2015, p. 78).



Para Barros e Lam (1993, p. 1), existem quatro traços principais que caracterizam o contexto indesejável da educação no Brasil:

- a) o nível educacional médio da população é baixo; b) a educação está desigualmente distribuída; c) existe uma correlação alta entre as realizações educacionais das crianças e as de seus pais e avós, indicando a ausência de igualdade de oportunidades; d) há grandes disparidades regionais nas realizações educacionais das crianças (tradução nossa).

Tal quadro da educação reflete um déficit histórico nessa dimensão da cidadania, gerando reflexos, como o distanciamento entre o direito em abstrato do cidadão e o exercício desse direito pelas camadas mais populares do país.

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), sendo competência comum da União, dos Estados e do Distrito Federal e de todos os municípios proporcionar os meios de acesso ao direito à educação. O artigo 207 da Carta Magna estabelece, ainda, que a educação básica será “obrigatória e gratuita” dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade apropriada (BRASIL, 1988).

Além da Constituição de 1988, existem leis de grande importância que regulamentam e complementam o direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Juntos, esses mecanismos legais constitucionais e infraconstitucionais formalizam o dever do Estado, da sociedade e da família quanto à garantia do direito à educação, considerada a dimensão ampla a partir da qual esse direito precisa ser compreendido.

Conforme Soares (2014), a concretização do direito constitucional à educação é evidenciada pelos indicadores de acesso, permanência e aprendizado (SOARES, 2014, p. 57). É nesse sentido amplo do direito à educação que o Brasil, mesmo depois de aproximadamente trinta anos da promulgação da Constituição de 1988, ainda enfrenta grandes obstáculos para a consolidação de tal direito.

Sem desconsiderar a importância do avanço legislativo sobre o direito à educação, vale a reflexão de Lima (2015) quando afirma que o entendimento sobre o exercício do direito à educação vai além da sua formalização legal. Ou seja, pensar a educação como um direito implica a investigação das relações estabelecidas entre diferentes atores dentro da escola, assim como das relações entre as escolas e os demais atores e instituições sociais (LIMA, 2015, p. 77).

### 3. Cidadania e poder

Na obra “Educação e cidadania: quem educa o cidadão?”, Miguel G. Arroyo (2007) aprofunda a relação entre a educação e a exclusão da cidadania, apontando questões fundamentais sobre o pensamento pedagógico e o exercício da participação social. Para esse autor, devem-se superar as justificativas de exclusão da cidadania baseadas na “tese da imaturidade política do povo” ou na pretensa promessa de um direito



à participação condicionado ao povo que mostrasse ter “*aprendido* a ser cidadão consciente, racional e socializado” (ARROYO, 2007, p. 31-32).

Atento à relação de poder no exercício do direito à educação, Arroyo (2007) chama a atenção para a necessidade de uma revisão da relação tradicional entre educação, cidadania e participação política, visando captar os processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político que caracterizam a passagem de uma “cidadania outorgada” para uma “cidadania conquistada” (ARROYO, 2007, p. 74).

Nos últimos anos, a formalização constitucional dos direitos do cidadão como deveres do Estado, por vezes, tem ocultado problemas centrais na formação da cidadania e da democracia do país. Em outros termos, quando a Constituição de um país, como é o caso do Brasil, proclama que o povo tem direito à educação e o Estado tem o dever de garanti-lo, a noção de democracia passa a ser construída à medida que o Estado responde às reivindicações populares, mas não como resultado principal do povo em luta por avanços democráticos (ARROYO, 2007, p. 77-78).

Desse ponto de vista, Miguel G. Arroyo destaca:

[...] Os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado (ARROYO, 2007, p. 78).

O acesso a direitos sociais deve ser acompanhado do fortalecimento das camadas populares. Mais do que incorporar demandas sociais ao Estado, como melhorias de hospitais, escolas, etc., torna-se possível à sociedade incorporar os processos sociais, as formas de organização, a identidade e o poder popular construídos nesse processo de reivindicação (ARROYO, 2007, 78-79).

Exatamente à luz desse processo político-pedagógico, que envolve o sujeito político vocacionado para transformação, Arroyo conclui: “é aí que a democracia avança e se constrói” (ARROYO, 2007, p. 78).

#### 4. Considerações finais

O Brasil tem enorme concentração de riqueza e é um dos países com maior desigualdade de renda do mundo. Apesar de se reconhecer a importância de algumas políticas comprometidas com a redução da desigualdade na última década, nota-se que tais mudanças ainda se mostram insuficientes, principalmente, no que diz respeito à concretização dos direitos humanos, dentre os quais se inclui o direito humano à educação.

Para analisar esse cenário, esta pesquisa abordou a relação entre os temas educação, cidadania e desigualdade, com o intuito de resgatar as contribuições críticas sobre a importância dos processos de conquista da cidadania.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível uma maior incorporação de demandas de grupos, segmentos e temáticas antes ignorados ou pouco visualizados na arena do debate público. Ademais, o movimento de contestação e reivindicação de direitos do



cidadão ganha força para problematizar a pretensa naturalização da desigualdade no Brasil, nos seus diferentes aspectos.

Especificamente sobre a educação, a qualificação do processo participativo também repercute na busca pela concretização de tal direito, na medida em que se questiona o distanciamento entre a lei em abstrato e o exercício desse direito pelas camadas populares do país. Isso, sem ocultar os processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político que conquista sua cidadania.

### Referências

ARROYO, Miguel G.. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, Ricardo; LAM, David. (1993), Income Inequality, Inequality in Education, and Children's Schooling Attainment in Brazil. **Textos para Discussão**, nº 294, IPEA. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1898>>. Acesso em: 7 de mar. 2017.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2017.

LIMA, Milena Araguaia de Castro Sá. Mulheres nas conferências de desenvolvimento rural sustentável e solidário. In: SILVA, L. M. (Org.). **Participação e democratização das políticas públicas no Brasil: conselhos e conferências**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SOARES, José Francisco. Educação, desigualdade e pobreza. In: LÁZARO, A., et al. (Org.). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014

### “Interação professor-aluno: reflexões a partir da Teoria Crítica”

Lúcia Helena Gomes Saraiva

**Palavras- Chave:** Educação. Teoria Crítica. Interação professor-aluno

O trabalho que será apresentado objetiva refletir sobre algumas formas de violência que ocorrem entre professor e aluno e suas relações com o apagamento das memórias de fatos imediatos e históricos no ambiente escolar. Objetiva também apontar a urgência em aproximar a Teoria Crítica com a práxis escolar e promover o debate de seus tantos temas junto aos profissionais que estão próximos das crianças, tal como Adorno tanto recomenda. O texto é originado de um projeto de trabalho dentro da Psicologia Escolar em uma rede municipal de uma cidade da Região Metropolitana de



Belo Horizonte iniciado em abril de 2016. Inclui observação, análise das interações em sala através da metodologia hermenêutica e discussões com estudos sobre Teoria Crítica.

“Quem terminar o dever, abaixa a cabecinha.” Esta frase era repetida insistentemente pela professora de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental. O dever de matemática era para avaliar se as crianças haviam compreendido a nomenclatura dos triângulos em relação aos seus lados. Antes, os triângulos foram desenhados e classificados no quadro da classe em uma sequência diferente daquela solicitada na avaliação. Chamadas uma a uma até sua mesa, a professora verificava se as crianças acertavam (mas não compreendido) o exercício. Uma criança, entre vinte e quatro, conseguiu realizar a atividade conforme pretendido. A professora observou que as respostas das outras repetiam a sequência apresentada anteriormente no quadro, enquanto exclamava: “Só a Fernanda acertou! Vocês não conseguem pensar, só querem as coisas fáceis!”. Fernanda voltou sorridente para sua carteira. A sala se silenciou.

Em uma análise hermenêutica da primeira fala, nota-se que o pronome “quem” assume a condição de sujeito, porém indefinido, desconhecido. Ao juntar o sujeito à ação “terminar”, a expressão “quem terminar” sugere um desfecho aguardado: alguns não terminarão. O trabalho pedagógico não espera (ou intenta) o inédito, o questionamento. Porém, o que está por terminar consiste em um “dever”, uma obrigação. Essa frase soaria natural se proferida de um comandante para seus soldados. Ainda assim, seria esperado que o cumprimento de tal dever permitisse um alívio em suas obrigações. Porém, nessa interação entre a professora e seus alunos, após terminarem o dever, as crianças receberam outro: “[...] abaixa a cabecinha.”; ação que as crianças fingiam realizar. A Rainha de Alice teria dito: “Cortem lhes as cabeças!”. E essa expressão, de abaixar a cabeça, geralmente é direcionada a quem faz algo errado. Ora, terminar a tarefa era um erro? As crianças já recebiam um castigo porque já se esperava de antemão que muitas não terminariam? As contradições aqui se somam à diminuição da capacidade de pensar da “cabecinha”: um eufemismo.

“Só a Fernanda acertou!”. Nessa passagem, a expressão “só” da à Fernanda o status (ou a marca) de única, de cumpridora do dever. Mas também lhe confere a condição de separada (ou retirada) das outras crianças. Fernanda aceitou ambas as condições ao voltar sorridente para sua carteira. As crianças emudecidas na sala diante da cena talvez falem que: ou não sabem como agir diante do ocorrido ou aceitam as condições (especiais?) conferidas à Fernanda.

Notadamente, essa interação segue um fio condutor que tensiona ambos os atores. A atitude resistente das crianças em abaixarem as cabeças, quase como uma coreografia de abaixar e levantar imediatamente para então cochichar algo, seria a contrapressão da pressão exercida pelo trabalho pedagógico, o que era irritante para a outra parte. Há um jogo de cena, como aponta Zuin (2010) ao citar Adorno. Mas nesse jogo, se há equilíbrio, ele é momentâneo. Se um dos lados tem as vantagens das características de turma, o outro se beneficia do papel de lutador mais forte, de juiz – papéis tacitamente acordados entre a sociedade e a escola (ADORNO, 2008). Mas essa polivalência (caricata) permitirá ao professor levantar regras secretas, punir jogadores, até que consiga ferir seus oponentes, silenciando a turma ao retirar, entre eles, alguém digno de seu reconhecimento naquela batalha.



Ocorre que a Educação deveria recusar esses papéis. Contudo, a aceitação dos agentes em desempenhá-los reside em estruturas inconscientes alojadas nas mais profundas questões individuais e coletivas, construídas histórica e socialmente e que todos insistem em esquecer. Na sala de aula, as relações que se dão entre professores e alunos contêm aspectos objetivos e subjetivos que derivam dessas estruturas. E esses aspectos operam os atores por “traz de suas costas” (Gruschka, 2014) e os impulsionam na construção de ações carregadas de sentidos latentes. Dá-se então um agir frio, afastado dos desejos e necessidades reais do outro, em que a latência de cada ação insiste em emergir, ao mesmo tempo em que é recusada pelo ator que pareceria frágil ao aceitar seus medos e angústias. E a forma mais eficiente de negação dessas estruturas, por parte do professor e dos alunos, nessa interação e na busca do apagamento de suas memórias, é a desarticulação entre a experiência e a informação. De um lado, finge-se abaixar a cabeça, de outro, disfarça-se punições de aula sobre geometria. Mas, como fato registrado historicamente no diário de classe e nos cadernos ficou somente a aula dos triângulos.

A partir de um conjunto de análises de interação entre professor e aluno, grupos de estudo envolvendo professores, pedagogos, diretores de escolas, são organizados e empreende-se uma discussão teórica e da práxis amparadas na Teoria Crítica. Há limitações reais (resistências pessoais, autoritarismo, recursos humanos) para a execução desse projeto e não se pretende atribuir a ele nenhum caráter revolucionário, mas é como Adorno pontua: “É sempre preferível algum esclarecimento, por mais que seja insuficiente e apenas parcialmente eficaz: vale mais do que não fazer nada.” (ADORNO, 2008)

### Referências:

- ADORNO, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ADORNO, T. W. (2008). Tabus a Respeito do Professor. In: B. Pucci, & N. Ramos-de-Oliveira, *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (pp. 157-176). Petrópolis: Vozes.
- GRUSCHKA, A. (2014). *Frieza Burguesa e Educação: A frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados.
- ZUIN, A. A. (2010). Amok on line e Ressentimento entre Alunos e Professores. In: B. PUCCI, A. ZUIN, & L. LASTÓRIA, *Teoria Crítica e Inconformismo: Novas perspectivas de Pesquisa* (pp. 65-75). Campinas: Autores Associados.

## O CONHECIMENTO DO OUTRO EM PRÁTICAS DIALÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Regina Lins Brandão Veas

**Palavras-chave:** *Educação infantil – Alfabetização – Alteridade*



Sabe-se que à educação da primeira infância é atribuída a responsabilidade do desenvolvimento integral da criança, competindo para isso, os aspectos físico, psicológico, social e intelectual, sendo esta sua principal finalidade. (LDB, p. 25-24, 1996). Assim, a Proposição Curricular para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, é elaborada com o intuito de nortear e chamar a atenção dos professores para o melhor desenvolvimento da criança, incentivando-os a uma maior competência ao mediar o processo de desenvolvimento e conhecimento entre as crianças. Exclusivamente na Educação Infantil, algumas competências a serem desenvolvidas, buscam a autonomia e inserção da criança no mundo. Tais habilidades e competências na primeira educação contribuem para, posteriormente, o desenvolvimento da linguagem escrita e leitura. Além de constar em cada eixo norteadores fundamentos de valores éticos, da criticidade, alteridade e o respeito à diversidade. (MELO, 2015)

Para Melo (2015) cada eixo só se constitui ao se relacionar com os demais eixos, todos se tecem na complexidade que se estabelecem entre as crianças, adultos, nas relações intergeracionais, nos diferentes centros culturais e institucionais. No entanto tudo é mediado pela linguagem, seja ela corporal, verbal ou musical, elementos que enriquecem as interações das crianças na educação infantil.

Contudo, consta-se que é através das relações sociais que se constrói o conhecimento, resultante e gerador de movimentos interpessoais e de linguagens Góes (1995). A partir do momento em que um sujeito é mediado por outro em torno de um determinado conhecimento, este passa por um processo de apropriação de significados e sentidos, além de resignificá-los de acordo com sua percepção do mundo que este possui. Assim a problemática colocada foi: como essas crianças (de 4 a 6 anos) são capazes de se apropriarem de um novo sistema complexo de linguagem (a alfabetização) e ao mesmo tempo estabelecer relações de respeito com seus pares. Em torno dessa questão, percebe-se que a dialógicidade é um ponto central para o desenvolvimento de alteridade. Dialógico aqui, se entende no contexto de que trocas de experiências, conhecimento e perspectiva são necessárias para provocar reflexões e uma interação maior da criança com seus pares. Uma vez que estas são capazes de questionar, apropriar e resignificando cada momento aprendido. Na perspectiva de Freire (1987) a ação dialógica implica a transformação do homem em ser ético, portanto trata-se de uma prática que resulta na alteridade. Dessa forma, a presente pesquisa teve por objetivo buscar a elaboração de práticas de alfabetização vinculadas à alteridade e toda sua complexidade, que contribuam com o desenvolvimento da criança.

Dessa forma a pesquisa resulta de um trabalho realizado em uma creche associada da prefeitura de Belo Horizonte, com crianças entre 4 e 6 anos de idade, correspondendo ao último ano da educação infantil (15 crianças). Foram coletados dados no decorrer de quatro meses, do último semestre do ano letivo, utilizando-se a observação participante, anotações, desenhos e diálogos informais com as crianças e a professora. Esta é uma pesquisa de caráter micro, na qual o objetivo foi perceber e compreender como ocorre o diálogo entre pares, uma vez mediado por um adulto, na construção de novos conhecimentos acerca da alfabetização. Tal escolha se deu pelo fato destas crianças terem cursado os anos anteriores na mesma instituição e em outras instituições, se tratando de uma turma heterogênea, não só com relação à formação, mas com diferenças culturais e sociais. Neste período a criança se apropria das primeiras noções de escrita, uma vez que



já domina a fala. A competitividade e a comparação já se faz presente entre as crianças pequenas, por se tratar de uma turma heterogênea, as diferenças ressaltam e são conteúdos a ser trabalhado pela professora.

Nesse sentido, tratando-se de crianças a relação entre pares muitas vezes encontravam-se envoltas por problemáticas. Por outro lado, quando mediado por um adulto que se posicionava ora como facilitador e questionador, os relacionamentos entre pares ou não, se mostraram ricos, por parte das crianças, resultando em um melhor aproveitamento das atividades propostas. É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas possuíam finalidades alfabetizadoras, mas que o foco da pesquisa foi exatamente a percepção do Outro como sujeito de particularidades e diferenças fossem elas sociais, étnicas ou raciais; isto em torno de um conhecimento comum a todos, a alfabetização.

Nas atividades realizadas foi possível constar a riqueza de conhecimentos que podem ser construídos quando a professora, possuindo o domínio da turma, consegue realizar atividades em que as crianças são colocadas como protagonistas de seus conhecimentos. Em uma das atividades realizadas com as crianças, constava de três quadros em que eram registrados acontecimentos, assim as crianças deveriam interligar os quadros de forma que desse sentido formando uma história. Realizada inicialmente forma individual e no termino as crianças deveriam socializar suas construções contando a sequência da história. No momento de se socializarem foi possível visualizar fortes diferenças na interpretação dos quadrinhos, formando histórias bem diversas. As diferenças estavam presentes desde a elaboração da história de maneira verbal, a sequência dos quadrinhos e as cores que utilizaram para colorir os desenhos. Enquanto uns utilizavam apenas uma frase para contar a sua história, outro grupo de crianças conseguia abranger maiores possibilidades de interpretação dos mesmos quadrinhos, extrapolando o que continha ali. Aproveitando da atividade a professora pediu que as crianças trocassem suas atividades e dessem um título para atividade do colega. Tal atividade gerou disputa, pois nem todas as crianças aceitavam um título alheio em sua história. Sendo estas algumas falas: *“Você não pensa como eu!”*; *“A sua história foi chata, então colocarei um título chato também.”*; Retrucada: *“Você nem soube falar direito, seu título será nada.”* *“Que colorido feio: seu título vai ser o patinho sempre feio”* (risadas). *“O que vou escrever nessa coisa que eu não entendi?...”* *“O que? Um título do Téo, mas ele nem escreve direito? Isso estraga a minha história.”*. A professora percebeu que esse era o momento ideal para explicar e reforçar o sentido de uma atividade coletiva em que a mão do outro é símbolo de cooperação, além de explicar que este era um teste para saber se o colega havia realmente prestado atenção na história do outro colega, pois os títulos deveriam ser coerentes. Após essa explicação percebeu-se que, as críticas das crianças ganharam outro viés e suas falas eram tais como: *“quero ver se você consegue ler meu pensamento para ver se vai acertar no título.”*; *“Tenho certeza de que nem lembra mais o que eu falei.”*; entre cochichos *“Leo, como era mesmo a história da Lu?”* *“Eu não sei, é você que deve lembrar, ué?”* E assim o que antes resultará em um movimento de repulsa e briga, tornou-se um movimento de reaproximação, na qual foi necessário em alguns casos recordar a história do colega, pairando certa sensibilidade entre os alunos, ainda alguns não concordassem com o título, se justificavam *“essa é uma atividade”*; *“A sua história foi a melhor, mas o título que coloquei não foi tão bom, culpa da professora.”*



Essa prática aponta que embora cada criança tenha sua especificidade, suas diferenças são sempre superadas em torno de um diálogo amigável, onde o companheirismo se faz mais presente uma vez que estas estão em busca de um mesmo ideal: aprenderem a ser no mundo, sendo elas mesmas e redefinindo suas concepções. Pode-se dizer também, que houve relações de forças simbólicas, uma vez que se trata da comunicação linguística, que interfere diretamente na posição dos interlocutores como aponta Soares (1994).

### Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas e Processo de socialização de crianças pequenas. Pátio – Educação Infantil ano V nº 15; Nov 2007/Fev 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. Temas de psicologia, v.2, 1995.

MELO, Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores. Belo Horizonte: SMED, 2015.

SOARES, Magda. Linguagem e escola. Uma Perspectiva Social. São Paulo. Ática (1994)

## A LEITURA EM CASOS DE SUSPEITA DE DÉFICIT ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

Arabie Bezri Hermont

**Palavras-chave:** leitura, déficit específico de linguagem, comprometimento linguístico

Pretende-se discutir os principais resultados de uma pesquisa, cujo objetivo é o de estudar o desempenho nas tarefas de leitura por parte de indivíduos com Déficit Específico de Linguagem (DEL). Ao verificarmos os processos de leitura e de escrita, acreditamos que daremos uma contribuição efetiva para o entendimento de tais processos e para fomentar diretrizes pedagógicas e terapêuticas.

As crianças DEL apresentam problemas na aquisição da linguagem oral e, quando em idade escolar, também apresentam problemas de leitura.

De um modo geral, o critério específico para diagnosticar uma criança DEL é feito pela exclusão. Ou seja, a criança DEL tem dificuldade em relação à aquisição de linguagem, embora não deva ter problema de retardamento mental ou autismo, problemas nas habilidades motoras ou, ainda, surdez. Além disso, é consenso que a criança DEL deva ter seu quociente de inteligência (QI) não verbal igual ou superior a 85 (O QI (quociente de inteligência) não verbal, em contraposição ao QI verbal, é aquele que mede a inteligência de um indivíduo em atividades que não requerem a linguagem). Se a criança



não tiver nenhum dos distúrbios assinalados, tiver o QI indicado e, além disso, tiver dificuldade na aquisição de linguagem, ela pode ser caracterizada como DEL.

As crianças DEL apresentam, em sua fala, mais palavras de conteúdo e omitem morfemas ligados a categorias funcionais (como, por exemplo, conjunções, artigos, morfemas de tempo). Falam menos palavras por minuto do que indivíduos da mesma idade. Produzem frases pequenas e um quadro de “disprosódia”. Realizam maior esforço na produção de determinados sons e têm um desenvolvimento distinto daquele observado em crianças sem queixas de problemas de linguagem.

As dificuldades demonstradas pelas crianças com Déficit Específico de Linguagem na leitura são problemas melódicos quando da leitura em voz alta, problemas na compreensão das ideias gerais do texto e no estabelecimento de inferências de dados a partir do texto lido, além de dificuldades no reconhecimento de traços específicos de gêneros textuais.

Apresentaremos dados de desempenho de leitura de três crianças com suspeita de DEL: uma menina de 11 anos, um menino de 12 e outro de 13 anos. Todos os três informantes têm histórico de problemas de fala e de compreensão oral, além da dificuldade com a linguagem escrita. Vale ressaltar que, antes de aplicarmos testes de leitura, verificamos que os três informantes já se encontravam na escrita alfabética.

As atividades de leitura propostas a tais crianças classificam-se em “simples”, “intermediárias” e “avançadas”. Para cada tipo de atividade, foram feitas questões de compreensão do texto, de inferência e de reconhecimento de características de gêneros textuais mais comuns em nosso cotidiano.

Os resultados nos indicam que somente uma das crianças com suspeita de DEL foi capaz de realizar algumas atividades avançadas e duas não conseguiram fazer as atividades intermediárias. Pode-se verificar, ainda, que, de um modo geral, as crianças deram mais respostas não esperadas do que respostas esperadas em todas as atividades, mesmo quando líamos os textos para elas. Isso demonstra que o problema nas habilidades de leitura por parte do indivíduo DEL pode ser decorrente da dificuldade de compreensão global, e não uma mera dificuldade especificamente na decodificação fonológica da leitura.

A discussão a ser feita sugere que os problemas de leitura demonstrados pelos indivíduos DEL podem ser derivados de um comprometimento linguístico mais geral, uma vez que tais indivíduos apresentam problemas também na produção e compreensão oral, além de problemas de aquisição de escrita.

Ainda que não tenhamos um grande número de indivíduos testados, verificamos, neste trabalho, que o déficit parece ser mais severo em meninos do que em meninas. Isso vai ao encontro do que se observa na literatura.

A pesquisa implementada é relevante, pois colabora para um melhor entendimento de problemas de leitura, os quais interferem significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura dos indivíduos DEL.

### **CRIANÇA: sujeito eu-brinquedo.**

**Representações culturais no currículo da Educação Infantil**

Camila Moutinho Domingues



**Palavras-chave:** criança; brinquedo; currículo e Educação Infantil.

O trabalho que será apresentado contempla um projeto de pesquisa que tem como principal objeto de investigação as representações culturais percebidas no currículo da Educação Infantil através da análise da relação entre crianças e brinquedos. Nessa perspectiva, procuramos, através do lúdico, uma maneira de possibilitar a construção de vivências pelas crianças, essa possibilidade do brincar que pode evocar experiências únicas são os chamados eu-brinquedo. Objetos que aqui definimos como aqueles que não são industrializados (tais como tecidos, materiais que possam ser reciclados, tampinhas, caixas, pedaços de madeira, etc) que, por vezes, se confundem com a própria criança e com a sua (re)construção no mundo, pelas relações que com ele estabelece.

O brincar, pode proporcionar à criança uma autêntica relação com a sociedade na qual está inserida, podendo, dessa maneira, agir de forma consciente no mundo, conhecendo-o e modificando-o de acordo com as suas necessidades. Pode-se dizer que, através dessa relação com o brincar, a criança estará reconhecendo o mundo e nele se reconhecendo, é um processo de autoconsciência, uma criação de laços de pertencimento, de inserção cultural. Ressalta-se, assim, a importância dessa ação durante a infância. Nesse direcionamento procuramos analisar quais são as representações culturais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças e sua relação com o currículo da educação infantil. Percebemos uma maior preocupação com a infância e as crianças a partir da década de 1990, tendo como uma mola propulsora o desenvolvimento de pesquisas no campo da sociologia da educação. Essa nova perspectiva favoreceu o aumento nos estudos relativos à temática da infância e ludicidade.

Referir-se, portanto, à esse assunto não é uma novidade para o campo acadêmico, no entanto, por se tratar de uma área em que percebemos uma pluralidade de conceitos, abordagens e possibilidades de pesquisa, acreditamos que, por se constituir como um instrumento de investigação amplo e interdisciplinar, o enfoque que privilegiaremos ao longo desse trabalho se revelará como uma vertente singular, fato esse que justifica a nossa escolha pelo objeto de pesquisa, bem como a nossa opção metodológica.

A nossa pesquisa, diferentemente do que temos presenciado no âmbito científico, irá se desenvolver na perspectiva de uma análise da relação que as crianças estabelecem com a construção de brinquedos através da utilização de sucatas, de forma não direcionada pelo professor, fornecendo elementos que explicitam características de sua cultura, que impactam diretamente na efetivação do currículo escolar. Revela-se, nesse momento, seu caráter *sui generis* no âmbito educativo.

Partindo desse direcionamento percebemos que uma das justificativas para a nossa investigação, o que a torna uma importante temática a ser discutida, é o fato de podermos problematizar as questões abordadas a luz de uma análise do currículo e suas dimensões culturais na educação de crianças pequenas tendo como foco os brinquedos não-estruturados, que iremos nos referir nesse trabalho como eu-brinquedo.

É com base nesse direcionamento proporcionado pelos estudos da área que escolhemos fazer essa investigação tendo como base uma pesquisa feita *com* crianças e não somente *sobre* crianças. Com base nesse pensamento é que podemos perceber como as questões relativas ao currículo estabelecem uma estreita ligação com a cultura lúdica



infantil, uma vez que, muitas vezes, o currículo expresso no ambiente escolar, marcado pelas relações de hegemonia e poder dos interesses dominantes, deixam de considerar esse sujeito que por muito tempo foi julgado como “sem voz”.

Diante dessa perspectiva, ao longo de nosso projeto fazemos um histórico da institucionalização da Educação Infantil no Brasil, de forma a possibilitar uma contextualização desse segmento de ensino ao longo de sua constituição como uma etapa da Educação Básica. Não poderíamos deixar de ressaltar que as instituições que se preocupam com a educação das crianças menores devem ser estudadas dentro de seu contexto histórico e, é nessa perspectiva, que desenvolveremos nossos estudos nesse trabalho.

Em momento subsequente centramos nossos estudos no currículo e nas questões que dele emergem sobre essa temática, para isso especificamos, primeiramente, o que entendemos ser essa expressão, bem como, a partir desse momento, as concepções que seus significados fazem aflorar. Isto posto, construiremos uma trajetória das principais teorias de currículo ao longo do tempo, baseando-nos no conceito existente em cada período e suas implicações para o contexto da Educação Infantil.

Posteriormente, delimitamos o campo a que estamos nos referindo, visto que trata-se de uma área de significados e características variadas. Pensando nesse recorte, iremos nos deter, ao longo deste trabalho, nos estudos que contemplam a brincadeira e o brinquedo sobre o ponto de vista cultural.

A dinâmica que acontece no momento em que a criança se relaciona com o brinquedo é o que faz com que esse objeto seja um elemento tão significativo na constituição infantil, uma vez que esse processo é essencialmente ligado à interlocução que se faz entre o íntimo da criança e o instrumento da interação. Para cada criança, de acordo com a sua vivência, o brinquedo terá um significado.

Baseando-se nessa ótica, defendemos a proposta de utilização de brinquedos que sejam produzidos pelas crianças, através do uso de materiais diversos, que não sejam sofisticados, industrializados. O brincar, passa a ser compreendido, nessa visão, como uma ação dinâmica, não delimitada pelo adulto e, dotada de protagonismo infantil. Para que isso ocorra significativamente, torna-se necessário, fomentar um ambiente que estimule a criança na relação com a brincadeira, como forma de interação.

Para nos concentrarmos com maior solidez na análise desses dados nos utilizaremos de filmagens, fotografias e diários de campo que nos possibilitarão dar mais visibilidade da participação das crianças durante essas etapas. Consideramos que somente através desses processos mais confiáveis é que poderemos desenvolver uma pesquisa que efetivamente dê voz as crianças.

Partindo desse pressuposto, pretendemos, ao longo de nossa pesquisa, com a intenção principal de “ouvir a voz” das crianças, tanto dentro da comunidade científica, quanto da sociedade como um todo, contribuir para que, a cada dia mais esse sujeitos sejam percebidos como seres que pensam, sentem e fazem história, constroem, reproduzem e ressignificam culturas, enfim, que são constituintes de sua própria trajetória.



## A ESCOLA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO RECENTE DA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandro Vinicius Sales dos Santos

**Palavras-chave:** Perspectiva das crianças; instituições de educação infantil; infância; experiência.

### Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa institucional mais ampla que visa analisar os sentidos produzidos pelas crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil, identificando as possíveis contribuições de meninos e meninas para a docência na educação infantil no que concerne à organização de práticas pedagógicas.

O artigo tem como principal objetivo compreender o ponto de vista das crianças sobre as instituições de educação infantil a partir da produção acadêmica publicada nos periódicos do campo educacional no período compreendido entre 1996 e 2016. A partir de um quadro teórico-metodológico multidisciplinar – produzido na interseção dos estudos da infância (ALDERSON, 2008; MAYALL, 2008; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011; dentre outros/as), com as pedagogias da infância e da educação infantil (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008; dentre outros/as) e, ainda, inspirado em balanços recentes da produção acadêmica que buscaram compreender a constituição da área da Educação da criança de zero a seis anos (ROCHA, 1999), ora buscaram compreender as pesquisas sobre infância na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (ROCHA, 2007; MARTINS FILHO, 2010), o texto busca responder as seguintes questões: o que dizem as pesquisas da área da educação infantil que analisaram o olhar das crianças sobre a experiência educacional? Quais os principais aportes teóricos utilizados nestes estudos? Quais as principais metodologias de pesquisa (assim como os principais instrumentos de produção de dados) utilizadas pelos/as pesquisadores/as para captar o ponto de vista das crianças? O que esta produção recente nos revela e quais as possíveis contribuições destes estudos para a organização e planejamento da prática pedagógica na educação infantil?

O *corpus* de análise apresentado e discutido ao longo do texto consiste em um conjunto de artigos que compõe a produção recente da área da educação da criança de zero a seis anos, publicada nos periódicos científicos do campo educacional. O recorte estabelecido para a captação dos trabalhos foi de 20 anos, estendendo-se de 1996 a 2016. A escolha pelo referido recorte temporal se dá pelo fato de que, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), creches e pré-escolas passaram a integrar os sistemas de ensino ratificando a proposição da educação infantil como direito das crianças de até seis anos de idade. Segundo Martins Filho (2010, p. 04), esse momento da produção científica da área da educação infantil compreende um período de grande efervescência acadêmica, impulsionado pelo “aumento de cursos de pós-graduação no Brasil (ROCHA, 1999) e o concomitante crescimento de pesquisas que tomam as crianças como referentes empíricos nos estudos sobre as infâncias”.

Foram identificados 12 artigos publicados nos principais periódicos do campo educacional. Embora seja um *corpus* de análise relativamente pequeno se comparado com a extensão do período de busca dos estudos, o levantamento ora apresentado evidencia um aumento nas duas últimas décadas, dos estudos e pesquisas que se ocuparam em



compreender o ponto de vista das crianças sobre a experiência cotidiana de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Tal produção tem se mostrado significativa em função de que permite visualizar o despontar de um expressivo interesse dos/as pesquisadores/as do campo educacional sobre diferentes dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas tendo como principais interlocutores as crianças de até cinco anos e oito meses de idade que frequentaram cotidianamente os contextos públicos de vida coletiva que, na atualidade, convencionou-se chamar de instituições de educação infantil.

Ao longo do estudo, serão apresentados e discutidos os principais resultados dos artigos que compõem o *corpus* de análise. Assim, de modo geral, identificou-se que existe quase um consenso entre os/as investigadores da infância de que, para as crianças, a instituição de educação infantil se divide entre duas tarefas: de um lado, há por parte de meninos e meninas, o reconhecimento de que a instituição de educação infantil (enquanto espaço educativo) tem como principal tarefa a inserção deles/as no universo da escolarização, apesar de articular situações de cuidado e educação. Por outro lado, as crianças reconhecem que, para além desta dimensão integradora (que as insere no universo escolar), as instituições de educação infantil se conformam como espaço de encontro da infância contemporânea – nos quais meninos e meninas podem brincar e interagir das mais variadas formas com outras crianças, com adultos distintos daqueles que se encontram no ambiente familiar e com a cultura em toda a sua complexidade e dinamicidade.

A aproximação com a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar cotidianamente uma instituição de educação infantil fornece importantes elementos para a organização da prática pedagógica planejada e desenvolvida pelos/as docentes que atuam em creches e pré-escolas. Como implicações pedagógicas do artigo, propõem-se discutir a importância de se considerar as crianças como interlocutoras na elaboração do currículo e como sujeitos "ativos" no processo de formação humana a que estão submetidos.

## Referências

ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008 (second edition). p. 271 – 290.

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

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

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez. 2008.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.



MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: **33ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2010, Caxambu. Texto disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em agosto de 2011.

MAYALL, Berry. Conversation with Children: working with generation issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008 (second edition). p. – p. 109 – 124.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. **30ª. Reunião Anual da Anped**. Trabalho encomendado. Gt 07, Caxambu-MG, 2007.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26,n.91, maio/ago.2005. p. 361-378.

## FESTAS RELIGIOSAS DE AGOSTO: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Viviane Bernadeth Gandra Brandão

**Palavras-Chave:** Diversidade cultural. Ambiente escolar. Identidade.

O objetivo deste trabalho consiste em uma reflexão crítica entre a diversidade cultural e o ambiente escolar, tendo como base as festas religiosas de agosto que acontecem anualmente na cidade de Montes Claros, localizada no norte de Minas Gerais. Essas festividades são práticas ligadas à Igreja Católica e às irmandades negras, em louvor a Nossa Senhora do Rosário, a São Benedito e ao Divino Espírito Santo e perduram por mais de 170 anos e são consideradas patrimônio cultural regional. O estudo das festas é relevante, uma vez que podem expressar o modo como a sociedade se organiza. Para Perez (2011), as festas constituem um evento transcendente, ideal, no qual a imaginação pode afirmar ou transformar uma realidade. Os principais grupos populares que compõem o congado norte mineiro protagonizam as festas religiosas de agosto que são os Catopês (africanos), Marujos (europeus) e Caboclinhos (indígenas) que caminham pelas ruas centrais da cidade, através dos cantos, danças e orações, representando a diversidade cultural que integra a construção da identidade do povo brasileiro. Nota-se que nestas



comemorações há um número expressivo de jovens que fazem parte destes grupos, propiciando a continuidade do seu processo de identidade que é histórico, cultural, educativo e social. Neste contexto, por identidade entendem-se os aspectos peculiares de um determinado povo como suas crenças, ritos, experiências comuns. Hall (2003) defende a tese de que as identidades modernas estão sendo “desconcentradas”, deslocadas. Argumenta que as velhas identidades estão em declínio, novas identidades estão surgindo e fragmentando o sujeito moderno, abalado seus quadros de referências. Dessa forma, percebe-se que as sociedades contemporâneas são heterogêneas, plurais, formadas por diferentes grupos e interesses divergentes. Cabe enfatizar que essas diversidades estão em permanente contato na escola, promovendo assim a interação entre a cultura e os espaços educacionais, visto que a educação escolar é a continuação do social para o exercício da cidadania. A complexidade da interação entre escola e cultura é uma questão desafiadora. Reconhecer a existência da diversidade cultural, do pluralismo é a descoberta da própria identidade. Conforme Seehaber e Machado (2007), a educação intercultural não surge somente por “razões pedagógicas, mas por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais”.(p.86), Pois cresce, nas últimas décadas, a consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro, cultural essas que, por pressão social de seus movimentos articulados tendem a seu reconhecimento e valorização. As festas religiosas tradicionais de agosto inseridas nesta conjuntura e na sociedade contemporânea, se reinventa em alterar seus conteúdos simbólicos originais, adaptando-as a novos tempos e lugares. Estas comemorações podem ser consideradas como prática simbólica, posto que para Paula Carvalho (1990) a função das práticas simbólicas é organizar a sociabilidade dos grupos, na medida em que promovam vínculos de solidariedade e de contatos entre os membros de um grupo social, entre grupos diversos e, desses, com a sociedade mais ampla. São elas que criam as redes de significados. Assim, toda prática simbólica é necessariamente educativa, sendo seu caráter organizacional, aquilo que lhe confere este sentido. Dessa maneira, é importante trabalhar esta temática nas escolas, principalmente nos espaços escolares onde estão inseridos alunos que fazem parte dos grupos populares que compõe o congado norte de mineiro, em razão que eles são protagonistas deste processo de construção de práticas educativas e simbólicas. A tradição das festas de agosto é uma representação multicultural e que pode ser mais explorada na escola, pois “o educador deve levar os educandos a perceberem a relação entre os conteúdos e a realidade” (FREIRE, 2007, p.47). A educação para autonomia deve desenvolver nos alunos a visão crítica, realista e presente, permitindo que o universo social esteja em sintonia com a escola. Para que esse processo aconteça é necessário trabalhar com os temas geradores, propostos por Paulo Freire que visa o entendimento de assuntos que inserem os alunos na percepção da realidade. A exemplo disso tem-se, a festa de agosto, que é uma manifestação cultural e religiosa vivenciada na cidade, mas que poucos alunos sabem o que significa. Então, esta discussão promove o conhecimento, o diálogo e o respeito. Conforme Silva (2004) “educar é ensinar e compreender, experimentar e respeitar as diferenças” . (p.10) Sendo assim, o ambiente escolar deve auxiliar e estimular o diálogo intercultural, pois estas festas influenciam e direcionam de forma simbólica e educativa o seu público. Uma vez que Brandão (2002) aborda que “dialeticamente estão ligadas as duas reflexões: o papel da cultura popular como instrumento de transformação de estrutura, e a transformação de estrutura como



instrumento que propicia condições à elaboração de uma cultura autêntica e livre.” (p.61). Pode-se inferir que, a escola é o espaço propício para fundamentar esta temática, pois tem como consequência a alteridade, a humanização e a verdadeira cidadania, que são pontos nos quais a escola procura agir e questionar, juntamente com toda a sociedade e ambiente educacional. Dessa forma, o diálogo sobre a diversidade cultural nos espaços escolares, propicia a reflexão acerca das transformações, permanências e rupturas no embate entre os valores da tradição e da modernidade, promovendo o respeito às diferenças.

### Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**, 35<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed.UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- PAULA CARVALHO, J.C. de. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PEREZ, Léa Freitas. **Festa, religião e cidade: corpo e alma do Brasil**. Porto Alegre: Medianiz, 2011.
- SEEHABER, Liliana; MACHADO, Leo Marcelo. Cultura cidadania e Ensino Religioso. **Revista Religião e Cultura**. São Paulo: n.11 p. 83-96, Jan/Jun, 2007.
- SILVA, Eliane Moura da. Religião Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, nº 4p.1-14/ 2004.

### PÔSTERES

#### **Crianças refugiadas e a escolarização após a travessia: um estudo exploratório na Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Isabel Correa  
Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes

**Palavras-chave:** crianças refugiadas – processos de escolarização – direito à educação

Pesquisas na área de educação de crianças refugiadas ainda são incipientes, mesmo que com grande contingente de refugiados no mundo. A presente pesquisa busca compreender



o processo de escolarização de crianças refugiadas no Brasil, mas especificamente na região metropolitana de Belo Horizonte, identificando seus problemas e suas dificuldades, a partir da análise da sua construção identitária e da realidade sociocultural da criança e de sua família. O Brasil possui atualmente 8.863 refugiados reconhecidos de 79 nacionalidades distintas. Os principais grupos são compostos por pessoas da Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100), República Democrática do Congo (968) e Palestina (376) (ACNUR, abril). Destes refugiados, 250 são crianças entre zero e onze anos (121 meninas e 129 meninos), compondo apenas 5% da população refugiada no país (1% crianças de zero a quatro anos e 4% de crianças entre cinco e onze anos). “A criança refugiada é aquela que foi obrigada a deixar seu país de origem devido a um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a determinado grupo social ou pelas opiniões políticas de seus familiares, ou ainda por ter sido obrigada a sair de seu país devido a conflitos armados, violência generalizada de direitos humanos” (idem). A justificativa para tal pesquisa surgiu do desejo de entender como a criança refugiada tem sido atendida no âmbito educacional brasileiro e como acontece a construção da sua identidade, partindo do pressuposto que ela tem direito a educação e iguais oportunidades. O descumprimento da lei e as dificuldades que a criança refugiada encontra nos processos de escolarização, são hipóteses norteadoras para o trabalho. O recurso metodológico utilizado é a pesquisa exploratória, pelo fato de não terem muitos dados sobre o assunto, e será caracterizada pela pesquisa longitudinal, fazendo-se necessária a visita várias vezes ao campo estudado. O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana, que recebem alunos refugiados e nos centros de acolhimento e orientação documental. O presente estudo contará, ainda, com os conhecimentos adquiridos pela pesquisadora no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão: Direitos Sociais e Migração, do Departamento de Serviço Social da PUC Minas, vinculado ao CNPq e em parceria com órgãos governamentais e outras instituições, no qual faz parte. Após a observação e os registros feitos, serão realizadas entrevistas individuais com as crianças refugiadas de 6 a 11 anos de idade, com perguntas gerais e pontuais, com intuito de saber quem são, como foi o processo de fuga de seu país, se estão com a família ou não, quais dificuldades encontram no Brasil, como foi o processo de inserção na escola brasileira, entre outros fatores que envolvam a identidade e o processo de adaptação. Após as entrevistas, serão formados grupos focais que discutirão sobre os problemas e dificuldades que elas encontram/encontraram tanto no processo de saída do país de origem, quanto no processo de adaptação, principalmente no que se refere ao processo de escolarização. Serão coletadas também, imagens, vídeos e gravação de áudios durante todo o desenvolvimento da pesquisa, para exemplificar melhor a realidade da criança refugiada no Brasil. O corpo docente e colegas de turma serão entrevistados, tal como funcionários, coordenadores, familiares e responsáveis por centros de apoio e acolhida documental. A língua nacional e as dificuldades encontradas na comunicação e no processo de ensino aprendizagem, serão pontos a serem analisados durante a pesquisa. Os instrumentos de pesquisa utilizados são: a revisão bibliográfica, a observação, o registro, entrevistas, coleta de imagens, experimentação e análise de dados. Para determinar o quadro geral da situação, a pesquisa conta com dados estatísticos do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) e da ONU



(Organização das Nações Unidas) e de outras fontes que revelem a realidade do refúgio atualmente no Brasil. Serão utilizadas também, diversas fontes como *sites*, vídeos, reportagens e documentários; que retratem a história de crianças refugiadas em todo o mundo, tais como processos de escolarização como também de moradia, alimentação e saúde. As legislações concernentes ao refúgio no Brasil e no mundo são importantes referenciais teóricos para o trabalho, pois tratam das condições e dos direitos dos refugiados e regulamentam a situação dessas pessoas nos países refúgio. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança também são importantes, pois estabeleceram princípios e orientaram muitas normativas relativas ao refúgio, a proteção e a garantia de direitos às crianças. A pesquisa se apoia em autores como Paulo Freire e Rosita Milesi com intuito de analisar a construção identitária da criança refugiada, tal como seu processo de adaptação, quanto nas leis que regulamentam o refúgio no Brasil, buscando defender o direito a educação e salientar a importância de um acompanhamento mais sistematizado ao refugiado e sua família. Livros como ‘Eu sou Malala’ de Malala Yousafzai e ‘Andrews: a trajetória de um refugiado congelado no Brasil’, exemplificam situações reais de refugiados no Brasil e no mundo, o que agrega significativamente a pesquisa. Autores como Zygmunt Bauman e Juvenal Arduini, trazem também contribuições importantes, promovendo reflexões acerca da humanidade, do relacionamento com o outro, da construção de barreiras entre os homens, da ética, entre outros assuntos importantes que entrelaçam e permeiam a condição do refúgio e do refugiado. O fechamento da pesquisa ocorrerá com a revisão bibliográfica, revisão e análise dos dados coletados, criação de gráficos e tabelas, compilação dos materiais adquiridos e a escrita do texto. Pretende-se com este trabalho, além dos objetivos esperados, instigar pesquisas nesta área de conhecimento e expor a crise de refugiados atualmente no mundo, atentando-se para condições e situações dos mesmos, preocupando-se em resgatar a dignidade do refugiado como homem de direitos e que foi colocado a margem da sociedade.

### **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: trajetórias e motivos que levam ao abandono definitivo ou temporário do ensino médio integrado**

Juliana Alvarenga Silvas

**Palavras-chave:** evasão escolar; educação profissional; trajetórias formativas

**Resumo:** Este trabalho objetiva compreender os fatores que motivam a evasão na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em uma instituição federal de ensino profissional de Belo Horizonte, tomando como objeto de estudo os fatores limitantes das expectativas de diplomação expressos pelos estudantes em situação de repetência e/ou evasão. A evasão escolar é um fenômeno complexo, multifacetado, multicausal, associado a diferentes fatores, sejam individuais, sociais e/ou institucionais. Trata-se de uma ameaça à realidade educacional de vários países e no Brasil é um fenômeno comum e persistente em todos os níveis da educação básica, que compreende o ensino fundamental e médio, atingindo também o ensino superior. O estudo considera que a evasão escolar é causada por múltiplas razões, entrelaçadas entre si e seu



enfrentamento requer mais que ações isoladas e fragmentadas dentro da escola. O fracasso não é só do aluno ou da família, o fracasso é também da escola. As questões norteadoras da pesquisa colocam em pauta quais são os motivos que levam os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio das instituições federais de ensino profissional a abandonarem de forma definitiva o seu curso de origem, a partir da compreensão da trajetória pessoal do estudante evadido e da forma como estes sujeitos apreendem e avaliam os fatores limitantes das expectativas de diplomação. Neste trabalho, busca-se aprofundar o conhecimento sobre espaços, apropriações e apreensões de sujeitos inseridos em uma determinada realidade, que não se reduz em fatos pontuais, mas pressupõe apresentar um olhar sobre os processos que envolvem a permanência na tentativa de compreender suas relações possíveis com os fatores internos e externos que motivam a evasão escolar. Considera-se a partir deste estudo a necessidade em compreender em que sentido essas dimensões conduzem os sujeitos e seus itinerários. O termo evasão é caracterizado pelo afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional decorrente de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente. Muitas vezes é atribuído ao conceito um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por múltiplas razões interrompe definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. No entanto, os pressupostos iniciais da pesquisa se sustentam na percepção que a evasão escolar constitui uma ação gerada por múltiplas razões e fatores e um possível caminho para a reflexão sobre este fenômeno remete a relação entre as causas internas e externas. A combinação de fatores socioeconômicos, dificuldade financeira, falta de emprego e/ ou desemprego e outros elementos, tais como, falta de projetos de vida e de modelos familiares de mobilidade social (reprodução dos modelos de projeto de vida dos pais) e falta de perspectiva de mudança de vida e de como alavancar seus projetos de vida profissional é mais determinante que cada um deles considerados isoladamente. Esta falta de perspectiva remete à ascensão socioeconômica insuficiente da família para viabilizar a manutenção do curso, em função de sua origem e da condição socioeconômica e cultural de sua família, não perfazendo uma trajetória profissional planejada e escolhida, mas antes um caminho possível de sobrevivência. Outro fator considerado no estudo é a necessidade de incentivo ao pertencimento e a afiliação institucional, fazendo com que o estudante se sinta parte da instituição, por meio de ações, tais como, a disponibilidade de um espaço destinado a ouvir os estudantes; orientá-los em suas dificuldades de aprendizagem, emocionais e psicológicas; mantendo-os informados sobre as possibilidades de formação integral que a instituição oferece. O aprendizado de ofício de estudante, assim como denomina Coulon (2008), é demarcado por um contexto de resistências e assimilação de muitas regras, principalmente na fase inicial, nos primeiros semestres em um novo contexto, o que exige um processo de afiliação institucional e intelectual. Inferimos que a ausência deste tipo de mediação pode ser um dos fatores determinantes para o abandono do curso, pois constitui aspecto fundamental para aquisição de novas habilidades cognitivas, reelaboração de seus significados e construção de alternativas de superação dos entraves. Como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se uma investigação científica de abordagem qualitativa a partir do estudo de caso, visando a possibilidade de, através dele, obter uma visão ampliada e aprofundada das questões de pesquisa apresentadas. Segundo Minayo (2008, p.21) a



pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, (universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes) entendidos como parte da realidade social. Ou seja, o objeto deste tipo de pesquisa é o universo da produção humana. Sendo a compreensão dos fatores que motivam a evasão escolar na educação profissional o objeto de estudo proposto nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos foram definidos considerando-se a possibilidade de interpretar e captar as perspectivas dos estudantes que abandonaram os cursos técnicos de Hospedagem e Informática do CEFET - MG, na modalidade integrada presencial. O estudo de caso foi definido como estratégia de pesquisa por permitir compreender, a partir das interações produzidas no relato destas percepções, os espaços, as apropriações e as apreensões dos sujeitos inseridos nesta determinada realidade. Tomando por base algumas lacunas encontradas nas pesquisas em profundidade que nos remetem a reflexão sobre as rupturas e transições nas trajetórias escolares e suas relações com o processo de aprendizagem, considera-se os cursos técnicos de Hospedagem (antigo curso de Turismo e Lazer) e Informática do CEFET – MG casos a serem estudados, pois os cursos selecionados foram os que apresentaram reduzido número de concluintes nos anos de 2014 e 2015 na instituição pesquisada. Considerando a necessidade de conhecer por meio da narrativa dos sujeitos como estes elaboram e expressam suas experiências, orientações e reposicionamentos, frente a ruptura da vivência escolar, os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados realizados envolveram o levantamento bibliográfico, estudo documental da instituição e cursos escolhidos como campo empírico (projeto pedagógico e plano de desenvolvimento institucional), aplicação de questionário e entrevistas individuais semiestruturadas com os estudantes que não concluíram o curso, o que possibilita maior aproximação do objeto de estudo em suas várias dimensões. As questões norteadoras estão relacionadas a trajetória pessoal do estudante evadido e razões da saída do curso (aspectos positivos e negativos). A análise dos dados coletados será realizada por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). Serão seguidas as seguintes etapas para a pesquisa: “pré-análise” dos dados, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise dos dados permitirá a leitura “flutuante” do material (entrevistas, questionários e documentos), em seguida a distribuição em categorias e a partir do resultado desta categorização será feita uma descrição. Posteriormente serão feitas inferências destes resultados obtidos e, por fim, os resultados obtidos serão interpretados com o auxílio da fundamentação teórica adotada neste projeto. A escolha pela abordagem analítica da Análise do Conteúdo diz respeito à própria natureza do objeto. Dessa forma, a análise dos dados obtidos pretende subsidiar a produção de interpretações e explicações para o problema de pesquisa e para as questões investigativas propostas nesse projeto.

### **Didática: primeiro olhar do estudante do Curso de Pedagogia sobre as dificuldades de aprendizagem**

Mariana Veríssimo Emanuel Alves Anastácio  
Maria Jose Pires Martins

**Palavras Chaves:** Didática, Aluno; Escola; Aprendizagem; Adoção



Esse texto apresenta os resultados de uma pesquisa feita nos relatórios do Projeto de Ensino e Extensão “Adote um aluno” realizado pelos estudantes do 2º período do curso de Pedagogia matriculados na disciplina “Didática: fundamentos da prática docente” do primeiro semestre de 2016. A pesquisa teve como objetivo compreender “o olhar do estudante do segundo período do Curso de Pedagogia sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais”. Os dados foram coletados em um primeiro momento por meio de observações durante a realização do projeto na escola e durante a socialização da experiência em sala de aula da disciplina Didática. Em seguida, no segundo semestre de 2016, foi feita a análise documental dos relatórios entregues como cumprimento de parte dos trabalhos realizados na disciplina.

O projeto “Adote um Aluno” visava proporcionar aos estudantes vivenciar nas escolas o que estava sendo tratado, do ponto de vista teórico em sala de aula. Assim, seria estabelecida a relação teoria e prática (Martins: 1989) fundamental para reduzir as dificuldades de aprendizagens dos estudantes de graduação. Ao mesmo tempo em que essa vivência proporcionaria a reflexão e a construção própria prática docente dos estudantes do segundo período do curso de Pedagogia.

Este projeto teve como objetivo dar suporte a estudantes adotados para que eles pudessem superar dificuldades de aprendizagem que os levariam a fracassar na escola. Ao mesmo tempo buscou-se proporcionar aos graduandos do curso de pedagogia uma melhor preparação para desenvolver sua prática docente na educação básica. Para tanto, o primeiro passo foi identificar alunos dos anos iniciais com dificuldades de aprendizagem apontadas pela gestão das escolas para em seguida se fazer um diagnóstico da situação problema e elaborar um plano de ação.

As escolas foram selecionadas pelos estudantes de graduação que, durante o semestre letivo iriam oferecer ajuda para os alunos dos anos iniciais que tivessem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes de pedagogia iriam escolher o horário que melhor se adequasse à sua disponibilidade para ajudar o aluno adotado em suas demandas. A professora da disciplina Didática entregou para os estudantes uma carta de apresentação dos alunos bem como o projeto “Adote um Aluno” que seriam entregues na escola escolhida. Em seguida os estudantes levaram um formulário para ser preenchido pela direção da escola onde continha os dados do aluno que seria adotado (idade, o ano que o aluno está cursando, informações sobre a escola e os pais, e sobre a dificuldade escolar que o aluno apresenta). Assim, caberia à direção da escola selecionar o aluno que precisaria ser adotado pelo estudante de segundo período do curso de Pedagogia.

Depois de todo o processo de definição da escola, apresentação do projeto e definição do aluno a ser adotado, os estudantes do segundo período do curso de Pedagogia identificaram a situação problema, traçaram um plano de ação e começaram a auxiliar seus alunos adotados em suas respectivas dificuldades. As dificuldades vivenciadas eram socializadas em sala de aula com a professora de Didática no horário da aula da disciplina que eram discutidas, analisadas e não raramente se encontrava uma possível resposta para as dificuldades enfrentadas por cada estudante.

No final do semestre, já com todos os trabalhos realizados nas escolas, foi feito um seminário interno para socialização das experiências vivenciadas em sala de aula. O produto final dessa experiência foi apresentado em um relatório reflexivo e analítico que



deveria fazer uma confrontação entre o plano de ação e o que foi efetivamente realizado por cada estudante para ajudar o aluno adotado a superar as dificuldades de aprendizagem. Nesse seminário foram apresentados os primeiros olhares dos estudantes do segundo período do Curso de Pedagogia sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, que será apresentado a seguir.

Ao longo do semestre os estudantes relatavam que um ponto relevante do Projeto “Adote um Aluno” é a oportunidade de desde o primeiro ano no curso de Pedagogia se ter uma inserção na escola possibilitando o primeiro olhar sobre a sala de aula como campo da sua atuação, o primeiro contato com alunos dessa vez como futuro professor e de ser chamado pela primeira vez de professor. Assim, uma aluna relata que “Quando a professora (...) nos falou desse projeto, eu logo me interessei, vi nele uma ótima oportunidade para colocar a teoria em prática”. Pesquisas têm demonstrado (Martins: 2010) que antecipar a experiência com a docência no âmbito escolar e não deixara prática para o final do curso contribui para a formação do aluno.

Nesse sentido, percebemos que ainda é marcante a concepção de que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente. Os encaminhamentos, com raras exceções, invariavelmente situam o momento da prática nos anos finais do curso, antecedida pela formação teórica.

O projeto Adote um aluno foi uma grande oportunidade de se vivenciar a prática pedagógica logo no início do curso de pedagogia. Como relata um estudante “esse projeto foi muito gratificante e enriquecedor, porque pude presenciar a prática docente. Pude ver o avanço do aluno cada aula que eu o acompanhava”. Dessa forma, o projeto foi uma experiência docente, que, segundo esse estudante “mostrou a realidade da sala de aula” e revelou a importância de criar condições para que os alunos dos cursos de licenciatura tenham o mais cedo possível vivências relacionadas à prática docente diretamente na escola.

Segundo Vygotsky:

Para se idealizar métodos eficazes de instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário compreender o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no espírito da criança. Não menos importante do que este aspecto prático do problema é o seu significado teórico para a ciência psicológica. (p. 83)

Uma das estudantes que adotou um aluno do 3º ano com dificuldades de alfabetização relatou que:

“Os alunos são silábicos com muita dificuldade de coordenação motora e no raciocínio lógico matemático”, “Peguei uma cadeira e me sentei ao lado dele, a professora me emprestou um pote com letras do alfabeto e resolvi verificar se ele conhecia as letras do alfabeto. Ele reconheceu apenas as vogais. Disse-lhe que era possível formar palavras com aquelas letras e tentei adaptar o exercício às suas vivências socioculturais”. (Estudante do 2º Período do Curso de Pedagogia 1º/2016)



As estudantes do Curso de Pedagogia afirmaram que essa intervenção propiciou uma intervenção que ajudou no desenvolvimento e na superação das dificuldades não só por parte dos alunos adotados, mas também pelos estudantes de pedagogia que compreenderam que na docência, se ensina e também se aprende. Como diz Paulo freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 1997). Ou seja, existe uma relação recíproca, em que ambos aprendem.

Alguns problemas relatados nos relatórios não eram somente relacionados às dificuldades de aprendizagem, mas também a problemas familiares que interferem na aprendizagem de diversas maneiras conforme relatado uma professora:

“tal mudança ocorreu depois da separação dos pais, deixando-a muito ansiosa e com certas mudanças no comportamento. A mãe por sua vez disse que não iria tratá-la com remédios, pois tinha medo da filha ficar dependente e que queria esperar e ver se melhorava”.(Estudante do 2º Período do Curso de Pedagogia 1º/2016)

Assim, muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos iniciais poderiam ser minimizadas e superadas se as professoras tivessem possibilidades de dar atenção específica às dificuldades apresentadas pelos alunos. Contudo essas dificuldades têm que ser diagnosticadas desde o início a fim de ser elaborado um plano de ação que visa superá-las. Entretanto as condições de trabalho das professoras fazem com que elas se sintam impotentes para realizar as tarefas para as quais foram preparadas. Se se pretende promover melhorias nas condições de aprendizagem faz-se necessário promover melhorias nas condições de trabalho das professoras.

## Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver e ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica – didática prática**; para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino-aprendizagem: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1985.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 135 p.



VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. Disponível em <http://someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf> . Acesso em 01/03/2017.

## O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Cristina Muniz

**Palavras-chave: Corpo, Movimento, Infância, Educação .**

O corpo humano é uma das mais perfeitas máquinas que existe, se falando em comunicação. Em sua totalidade, temos infinitas formas de nos comunicar. Com um simples gesto podemos demonstrar algo. Mostrar o que sentimos, o que queremos e até mesmo o que não queremos. Isto sem dizer uma palavra. É uma máquina fantástica de sentidos. A todo momento o corpo nos envia sinais. São sinais de vida, sinais de que algo não vai bem, sinais de alerta etc. De uma forma bem coordenada, ele trabalha juntamente com outros órgãos e outras estruturas que o compõem continuamente com uma bela sincronia entre as mais várias combinações e produções para o perfeito funcionamento corporal, garantindo assim uma performance de cada uma de suas partes a seu devido tempo. É de grande relevância entender de quais formas o corpo se manifesta. Muitas vezes satisfeito ele quer mover-se. E triste aquietar-se, ou vice e versa. Retrai-se e expande-se. Esse movimento de retrair se ou expandir se, pode ser um dos sinais que ele nos atenta para avisar que algo ou alguma coisa não vai bem. Reconhecendo o corpo como uma forma de expressão não é tão simples assim, essa forma de manifestação ser entendida no ambiente escolar. E isso pode fazer toda a diferença. Na infância, o corpo faz parte de uma forma básica, em que o aprender se desenvolve por causa que a criança transforma a figura naquilo que ela pode conhecer. Seu corpo e seu modo de pensar vão se construindo, sob a forma de ação. Eles , os pequeninos, necessitam de agir para entender e expressar aquilo que dá uma relevância para eles no contexto histórico-cultural que se encontram. Muito comum é percebermos a escola como um ambiente que visa garantir uma atmosfera de ordem e harmonia, algumas práticas educativas procuram anular ou suprimir o movimento, obrigando às crianças das mais diversas idades ter uma postura mais rígida. No entanto, o movimento humano é mais simples que pensamos. O deslocamento do corpo humano no espaço, constitui-se uma linguagem que autoriza os pequeninos a agirem no meio físico, mobilizando as pessoas ao seu redor. Por isso a escola deve favorecer esse ambiente físico e social para as crianças, onde elas se sentem acolhidas e protegidas e ainda seguras em se arriscar a vencer esses desafios trabalhados por seus tutores/professores. No entanto a escola também deve refletir sobre esse espaço ofertado aos seus alunos, porque os mesmos serão inseridos nessa rotina escolar diariamente. O presente trabalho tem como objetivo entender, qual o foco escolar em relação ao corpo. Além disso buscamos analisar também as expressões corporais que são vistas e se as mesmas são relevantes. Para isso será feita uma pesquisa qualitativa e observativa, com crianças de 4 a 6 anos durante as aulas. A pesquisa será feita em duas



escolas particulares do município de Belo Horizonte. O trabalho também será feito com registro de entrevistas feitas nas escolas. A pesquisa tem como objetivo compreender a visão escolar sobre o corpo humano, ou seja, a ação escolar no corpo da criança em desenvolvimento. Compreendendo ainda que é no ambiente escolar, é que se manifesta as multiformas de expressões, prevista na Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º, que tem por finalidade os aspectos físicos, psicológicos e sociais no desenvolvimento infantil. Partimos do pressuposto que na educação infantil, esses três aspectos são contemplados, entretanto, ao ingressar no ensino fundamental a criança é pouco atendida nos aspectos físicos. Do ponto de vista corporal, o movimento é uma forma integrada e uma expressão individual e também coletiva: que necessita se de atenção, percepção e a colaboração entre os integrantes da escola. Tal prática tem a facilidade de construir a imagem do corpo que é fundamental para o crescimento e o espaço de tempo em que a pessoa está inserida. A forma física é o exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender, o importante é que essas atividades estejam presentes no ambiente escolar. O indivíduo é incentivado a se movimentar com uma máxima frequência no meio em que se vive, aprimorando a mobilidade e expressando com mais liberdade. Ao descrever o processo do desenvolvimento infantil, *Wallon* revela que a criança no início de seu desenvolvimento estabelece uma relação com a comunicação e com o seu meio, através da seleção de movimentos do seu corpo que garante a sua aproximação com o outro garantindo assim, a satisfação de suas necessidades. De acordo com o avanço da criança, com o meio em que ela está inserida isso vai facilitando a formas de se comunicar, sendo que a fala e o andar desencadeiam um salto inimaginável e possibilitando o desenvolvimento da infância e ainda possibilitando uma maior independência em sua investigação do espaço e dos objetos que nele estão inseridos. As crianças que estão saindo da educação infantil e ingressando ao ensino fundamental precisam de um olhar mais delicado no sentido gestual delas que muitas vezes é maior que o oral. Ao ingressar na escola independente de sua idade o pequeno já traz consigo bagagens e conhecimentos sobre os movimentos dos seus corpos que são apropriados e construídos nos diversos espaços em que são feitas as relações

### **A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Valdean Gomes Araújo

**Palavras-chave:** Adaptação escolar, relação professor aluno, afetividade, medo.

O presente estudo, ora em andamento, trata-se do medo no ambiente escolar e o que ele representa na vida dos estudantes da primeira série do ensino fundamental de duas escolas, uma pública e outra privada de Belo Horizonte. Uma situada em um bairro da periferia e outra em um bairro nobre da mesma cidade. Essa pesquisa tem como objetivo identificar a intensidade do medo nos alunos, visto que, de acordo com Cardozo o medo, tem sido um dos problemas mais graves com que se deparam pais e educadores, e o que tem sido feito pelos professores para amenizar o sofrimento por eles vividos em situações de estresse, como a adaptação no início do ano letivo, a falta de amigos no período de recreio e em momentos que antecedem à realização de provas. Pretende-se



ainda observar a maneira como os professores lidam com a insegurança dos alunos nos primeiros dias de aula. Coletar dados dos reais motivos pelos quais as crianças costumam se adaptar ao novo ambiente escolar. Identificar o porquê do medo sentido por elas ao lanchar sozinhas. Observar os fatores que levam ao estresse nos momentos anteriores a realização de provas.

Justificando-se essa pesquisa me baseio no pressuposto que por serem oriundas da educação infantil, onde a estrutura de ensino difere-se do ensino fundamental, no que diz respeito a metodologia de ensino, postura do professor em relação ao aluno, o conteúdo mais acelerado e o pouco tempo para brincar, muitas crianças sofrem tendo crises de choro e a ansiedade torna-se evidente na vida delas sem muitas vezes encontrar apoio no professor.

A presente pesquisa se baseia nos estudos de Henry Wallon, que passou muito tempo da sua vida tentando comprovar a relação entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva do desenvolvimento humano. Para ele a afetividade e as emoções não são sinônimas. Em sua concepção as emoções são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central, manifestando-se através de alterações biológicas como mudança no ritmo da respiração, aceleração dos batimentos cardíacos, secura na boca dentre outras. Muitas vezes as emoções são responsáveis pelas alterações na postura e nos gestos. Já a afetividade, tem um conceito mais abrangente, trazendo uma maior variedade de manifestações, onde se percebe sentimentos (de origem psicológicas) e emoções (de origem biológica). Aparecendo num momento de mais maturidade da criança, ou seja, quando esta é capaz de perceber os elementos simbólicos. Então ainda de acordo com Wallon, a afetividade se refere à capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações agradáveis ou desagradáveis, ou seja, a criança é movida pelas emoções vivenciadas por ela. E se quisermos que a criança vença seus temores será preciso que suas emoções sejam identificadas, compreendidas e trabalhadas no contexto escolar, pois, a prática da afetividade em sala de aula pode trazer ao aluno o bem-estar necessário para a sua adaptação, diminuindo o desconforto causado pelo novo.

Para dar sustentação ainda mais a pesquisa me embasarei também em Winnicott onde faz a relação de um ambiente seguro com a rotina estabelecida desde os primeiros anos de vida no relacionamento com a mãe. Percebe-se então que o grande mérito da rotina está na sustentação da previsibilidade dos acontecimentos. A rotina relaciona-se inerentemente à promoção de confiabilidade no ambiente. Partindo desse conceito, podemos dizer que a confiança do aluno ao novo ambiente escolar se dará, através das rotinas vivenciadas dia após dia, e o afeto dispensado a ele através do professor que como a mãe exerce um papel de referência. Como instrumento de coleta de dados será utilizado o diário de campo, onde serão anotadas as observações colhidas em sala de aula e no intervalo de recreio.

Serão realizadas entrevistas com alunos de uma mesma sala e seu respectivo professor. A pesquisa buscará trazer à tona temas como insegurança, ansiedade e medo provenientes de situações vividas no contexto escolar e ainda descobrir em que nível a relação entre alunos e professores está sendo constituída e o que estes tem feito para amparar o aluno. Entendendo que se sentir seguro é importante para o bom desenvolvimento do aluno, o docente não pode agir de forma indiferente, acreditando que ele resolverá seus conflitos



sozinho. Ainda segundo Winnicott é através de um ambiente cuidador que o medo é reduzido e o sentimento de desamparo é dissipado. A partir destas considerações, podemos afirmar que o afeto não pode ser negligenciado, e que a escola deve ter uma atenção especial para impulsionar a criação de um lugar seguro e formador de autonomia de modo que o aluno desenvolva suas habilidades com confiança.



## Escola, currículo e relações com o conhecimento

### Artigos Completos:

#### **EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SOCIEDADE:**

a interdisciplinaridade na construção de uma Pedagogia Ambiental Crítica nas redes virtuais no Colégio Técnico da UFRRJ.

Adriana Maria Loureiro

**Palavras-chave:** 1. Interdisciplinaridade. 2. Educação Ambiental Crítica. 3. Ensino Técnico. 4. Redes Educativas.

#### **Resumo**

Este é o resultado parcial de um trabalho realizado pela disciplina Educação, Ambiente e Sociedade ministrada por mim no Curso Técnico em Meio Ambiente no Colégio Técnico (CTUR) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizado no município de Seropédica, Baixada Fluminense, dentro do campus da UFRuralRJ. Proponho, neste trabalho, um olhar interdisciplinar para a escola e para a Educação Ambiental, seguindo, inicialmente, a legislação em vigor, assim como o diálogo com autores que tratam desta questão, como Gusdorf e Japiassu. Entendendo que a interdisciplinaridade nasce do diálogo entre as disciplinas, utilizo a teoria da complexidade de Morin, destacando que os saberes podem e devem estar reunidos e não, fragmentados. Assim, proponho a construção, por meio do diálogo com o Cinema, a Literatura, a Educação Física, a Agroecologia, entre outras disciplinas, de uma concepção de Educação Ambiental crítica por parte dos atores envolvidos, através das redes virtuais, onde os conteúdos debatidos em sala de aula saem da escola para serem apresentados além-muros nas interações entre os discentes e a comunidade na busca por uma sensibilização de questões que visem à ruptura da dicotomia homem-ambiente.

#### **Iniciando o diálogo**

Este é o resultado parcial de um trabalho realizado pela disciplina Educação, Ambiente e Sociedade, componente curricular do 1º e do 2º ano – dependendo da modalidade em que o aluno esteja matriculado – do Curso Técnico em Meio Ambiente no CTUR. Localizado no município de Seropédica, Baixada Fluminense, mais especificamente dentro do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o Colégio Técnico da Universidade Rural oferece cursos técnicos – integrados (ou não) ao Ensino Médio (Agroecologia, Hospedagem e Meio Ambiente), Ensino Médio propedêutico e até um curso técnico subsequente (Agrimensura – o único curso noturno do colégio).

O curso de Meio Ambiente, criado pela deliberação 38, de 16 de abril de 2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é oferecido em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e em concomitância externa (o aluno cursa ou cursou o Ensino Médio em outra escola e faz apenas as disciplinas técnicas no CTUR). Desde a sua criação, o curso já passou por três reformulações. A disciplina Educação, Ambiente e Sociedade, presente desde o ato de



criação, teve sua carga horária ampliada de um para dois tempos semanais, o que foi considerado uma vitória em termos curriculares, se pensarmos que ainda existem disciplinas com maior e menor peso dentro das escolas. O aumento de carga horária para uma disciplina da área das Ciências Humanas, sem querer fazer juízo de valor, apenas (re)conhecendo o que ainda ocorre em muitas escolas, foi uma conquista importante.

Ao longo dos meus dez anos de trabalho nessa instituição, tenho percebido uma constante demanda apresentada pelos alunos por atividades que envolvam as Artes e áreas afins, se contrapondo ao currículo idealizado para os cursos técnicos e suas atividades voltadas para os fazeres considerados como mais práticos e voltados para o mundo do trabalho, até mesmo pelo senso comum. Como professora da disciplina citada no início desse texto, proponho, neste trabalho, um olhar interdisciplinar para a escola e para a Educação Ambiental, seguindo, inicialmente, a recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Resolução CNE de 15 de junho de 2012, que em seu artigo 8º afirma: “a Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e **interdisciplinar**” (grifo meu).

Acreditando que a partir da especialização poderia melhor conhecer “o todo a partir das partes”, o homem fragmentou o conhecimento. Segundo Klein (1996, apud Alvarenga et al, 2011, p. 14), entre os anos de 1300 e 1950, houve um aumento de sete para 54 campos de conhecimento e em 1987 houve identificação de 8.530 campos, o que levou ao isolamento dos objetos. O homem decompôs os objetos e se encontrou em dificuldades para reuni-los novamente. Daí a importância da interdisciplinaridade, como uma alternativa para essa situação.

Entendendo, então, que a interdisciplinaridade nasce do diálogo entre as disciplinas, faço uso, aqui, da teoria da complexidade de Edgar Morin (2011), considerando interessante destacar que o autor afirma que os saberes podem e devem estar unidos e não, fragmentados. Segundo esse mesmo autor, a busca pela compreensão complexa da realidade não pode ser tarefa atribuída exclusivamente às disciplinas isoladas, mas deve também passar pela união desses conhecimentos que foram dispersos pelo homem a fim de produzir o que ele chama de “pensamento complexo”. Morin considera que a escola não pode deixar que sete saberes considerados por ele como “essenciais” deixem de entrar em seu mundo. Dentre esses saberes, destaco o que ele chama de “ética do gênero humano”, em que o autor relaciona e condiciona à natureza democrática do espaço ao qual nós, como humanidade, estamos inseridos: o planeta Terra. Essa seria, então, a condição necessária para o “nascimento concreto da Humanidade como consciência comum e solidariedade planetária do gênero humano” (Morin, 2011, p. 114).

Além disso, foi buscada em Georges Gusdorf (1984) e Hilton Japiassu (2006) a noção de que Homem e Natureza, sendo ponto de partida e chegada do conhecimento, acabam por se revelar tão complexos que necessitam verdadeiramente da abordagem interdisciplinar para terem suas questões tratadas. Como nos afirma um desses autores, “no domínio das ciências humanas e do meio ambiente, por exemplo, os objetos de pesquisa revelam-se tão complexos que só podem ser tratados e solucionados por uma abordagem multi-, inter- ou transdisciplinar” (JAPIASSU, 2006, p. 26).



Dessa forma, a proposta deste trabalho é a de construção, por meio do diálogo com o Cinema, com a Literatura, a Educação Física, a Agroecologia, entre outras disciplinas, de uma concepção de Educação Ambiental que busca uma forma de ultrapassar os muros da escola e levar a discussão sobre os temas levantados nos encontros entre a professora e os seus alunos para além da sala de aula.

### **Educação, Ambiente e Sociedade**

Como já foi aqui afirmado, a disciplina Educação, Ambiente e Sociedade está presente na matriz curricular do curso técnico em Meio Ambiente do CTUR desde a sua criação. A disciplina tem uma característica muito interessante, pois ela nasce sem preconceitos de dialogar com as outras. Falar sobre esses três assuntos permite à docente levar temas dos mais diversos para debater em sala e mostrar para os alunos que é fundamental, para qualquer disciplina, se colocar dentro da conjuntura para ser compreendida e melhor apreendida. Mas é importante destacar a fala de Ivani Fazenda sobre interdisciplinaridade, em que a autora afirma que “ela decorre mais do encontro de indivíduos do que de disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 71). Confesso que cheguei para essa empreitada de implementar uma nova disciplina livre de algumas amarras e tenho buscado, ao longo desses anos, o diálogo com outros indivíduos que podem enriquecer e fazer dos encontros com os alunos momentos de sensibilização acerca do que é vivido historicamente e das possibilidades que se apresentam.

Em meu trabalho docente, entendo que, como afirma Mauro Guimarães (2004), a Educação Ambiental não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, nas interações entre os diferentes atores, conduzida por um sujeito. Compreendo também que há diversas concepções de Educação Ambiental e que a Educação não é neutra, assim, assumo minha escolha por trabalhar com a vertente crítica, pois considero importante esclarecer que tal opção se dá pela abordagem sociopolítica dessa identidade da Educação Ambiental, em contraposição, por exemplo, à abordagem técnica da Educação Ambiental dita conservadora, por compreender que essa escolha poderá proporcionar uma maior reflexão, enfrentamento dos conflitos, justiça ambiental, mobilização coletiva e autonomia dos sujeitos para continuidade das ações.

Entendo ainda que há diferença entre o processo formativo em Educação Ambiental e o processo formativo do Educador Ambiental, como afirma Isabel Carvalho (2005), outra referência deste trabalho, assim, busco no equilíbrio entre diálogo e ações conjuntas para encontrar melhores respostas para o trabalho na disciplina. Busco formar o educador, mas principalmente, sensibilizar os educandos e promover educação ambiental a partir de questões do cotidiano e da análise da conjuntura econômica, política e social. A esse respeito Jacobi (2003) salienta que:

A educação ambiental, como componente de uma cidadania abrangente, está ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza, e a sua dimensão cotidiana leva a pensá-la como somatório de práticas e, conseqüentemente, entendê-la na dimensão de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade. Entende-se que essa generalização de práticas ambientais só será possível se estiver inserida no contexto de valores sociais, mesmo que se refira a mudanças de hábitos cotidianos. A problemática



socioambiental, ao questionar ideologias teóricas e práticas, propõe a participação democrática da sociedade na gestão dos seus recursos atuais e potenciais, assim como no processo de tomada de decisões para a escolha de novos estilos de vida e a construção de futuros possíveis, sob a ótica da sustentabilidade ecológica e a equidade social. Torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas educativos, centrados na preocupação de iluminar a realidade desde outros ângulos, e isto supõe a formulação de novos objetos de referência conceituais e, principalmente, a transformação de atitudes. (JACOBI, 2003, p. 200)

Assim, procuro aliar a concepção de Redes Educativas, de Nilda Alves (2002), que propõe a articulação de saberes e disciplinas, com todos trabalhando juntos para poder tecer um espaço maior de conhecimento, aos estudos de Cibercultura e Educação, de Edméa Santos (2011), que afirma que o ciberespaço

se constitui e é constituído pelas tecnologias digitais em rede, que é para nosso tempo um dos mais importantes artefatos técnico-culturais, pois ampliam e potencializam a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação. (SANTOS, 2011, p. 77)

Nesse sentido, buscamos, com esse trabalho coletivo que envolve a professora e seus alunos, levar o debate sobre Educação Ambiental para além da sala de aula pelo meio virtual. Como já foi afirmado, a disciplina Educação, Ambiente e Sociedade possui uma característica muito favorável ao trabalho interdisciplinar. Desta forma, salienta Heloisa Luck que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores num trabalho em conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK 2003, p. 64).

Compreendendo isso, reafirmo, que o trabalho interdisciplinar não é imposto e sim, construído. Buscamos – professora e alunos – inspirações em notícias, em letras de música, para além dos textos acadêmicos. Assistimos filmes, visitamos museus, espaços ecológicos e até já tivemos, por exemplo, palestra para falar sobre consumo sob a visão de Eça de Queirós em *A Cidade e as Serras*, como atividade de classe, em um “almoço queirosiano” para também refletirmos sobre a vida no campo e na cidade.

As reflexões sobre esses poemas, filmes, palestras, aulas-passeio, e até oficinas realizadas por/para as turmas são postadas pelos alunos em *blogs*, *tumblrs*, sites, grupos e páginas em redes sociais, permitindo acesso público aos conteúdos desenvolvidos na escola e buscando maior envolvimento da comunidade como um todo. Dessa forma, o público atingido se torna bem maior do que aquele que frequenta às aulas, e posso ver interação, comentários e reações provocadas por postagens de meus alunos a partir das discussões de sala de aula.



Iniciei essa proposta em 2014 sob a forma de avaliação. Aos poucos fui percebendo que era mais do que isso. Tratava-se de processo formativo. Através do uso da linguagem desses jovens e sua atuação em rede houve a possibilidade de uma troca de conhecimentos, além da divulgação e ampliação do debate e das ideias. O tempo de permanência na escola se tornou um período de reflexão sobre a sociedade, assim como de discussões, de sensibilização acerca das questões que envolvem a busca pela superação da dicotomia homem-ambiente (que colocou o ambiente a serviço do homem e nos levou à crise ambiental) através e para além das máquinas, que servem de meio para conduzir os resultados dessas reflexões/discussões e promover interações entre os discentes e a comunidade à qual eles estão inseridos, expandindo a sala de aula e seu campo de atuação por meio das redes virtuais. Nas palavras de Iolanda Cortelazzo:

Imersos numa rotina escolar que os massacra e os limita na busca de novos horizontes, os professores deparam-se com tantos problemas, tantas questões sociais que chegam à escola mais as cobranças administrativas, como o preenchimento de quadros de planejamento de aulas, relatórios, participação em cursos, etc. e mantém uma cultura de conformismo e acomodação. Por outro lado, constata-se casos de educação inclusiva transformadora e emancipadora nas práticas docentes em escolas por todo o país. Desde a educação infantil aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há exemplos de ações educativas isoladas ou colaborativas que indicam a viabilidade e a exequibilidade da inclusão respeitando-se o contexto sociocultural, reforçando a identidade local e seguindo as orientações das políticas educacionais nacionais. Professores isolados em suas escolas nas regiões rurais descobrem e inventam soluções para os problemas locais. Há uma riqueza de experiências silenciosas que concretizam a educação inclusiva. Essas experiências precisam ser investigadas, documentada e esses exemplos precisam ser divulgados e multiplicados pela ação proativa de educadores nos cursos de educação superior em projetos de parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais e as escolas da educação básica. Afinal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já anunciava em 1996 (ano da Declaração de Salamanca) regulamentação da educação especial. Este texto refere-se a ela, aqui, neste ponto, pois está é uma das lacunas na formação dos gestores e professores: a interpretação e a compreensão do que a lei estabelece para além da sua simples leitura. (CORTELAZZO, 2012, p. 101)

### Os blogs do meio ambiente

Tratados de forma genérica como *blogs*, a inserção virtual dos alunos do CTUR nas redes para o debate sobre Educação Ambiental não se dá especificamente nesse formato. Podem ser *sites*, páginas ou grupos em redes sociais, ou até mesmo nos desconhecidos (até certo momento, para mim) *tumblrs*. O interessante é que eles se sintam à vontade para levar, na sua linguagem, o assunto para fora da escola, provocando a curiosidade de seus interlocutores e buscando a sensibilização dos mesmos.

Sempre é solicitado a eles que se apresentem assim que criem o “*blog*”. Como se trata de um trabalho público, é importante que as pessoas saibam quem eles são, onde



estudam e qual disciplina representam. Sim, falo em disciplina, apesar de fazer uma proposta de trabalho interdisciplinar, pois é preciso deixar claro – e retomar o assunto – que interdisciplinaridade nasce de conhecimento disciplinar consistente em busca do diálogo. Além dessa tarefa inicial, a tarefa final deles é avaliar o próprio formato do trabalho, como podemos ver na Figura 1. É um retorno que considero importante para saber o que pode melhorar para o(s) ano(s) seguinte(s).



Figura 1: avaliação final do *tumblr* Boletim Ambiental (<https://boletimambiental.tumblr.com/>)

No restante do ano eles estão, pode-se dizer, livres para postar aquilo que surge nas aulas e chama a sua atenção, aquilo que o grupo considera importante na busca pela sensibilização de outros grupos para a questão ambiental. Sem esquecer que são jovens e se interessam por divulgar fotos da turma em aulas-passeios ou em atividades internas na escola, como podemos ver em alguns exemplos abaixo, como nas Figuras 2 e 3, que retratam uma visita ao campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) em Pinheiral, quando visitaram o Espaço Ecológico Educativo para conhecer o conceito de trilhas interpretativas, e uma referência ao já citado “almoço queirosiano”, respectivamente:



Figura 2: Registro da aula-passeio dos alunos do curso de Meio Ambiente do CTUR no Espaço Ecológico Educativo do IFRJ – campus Pinheiral (<https://www.facebook.com/envolidos26/>)

ISBN: 978-85-8239-060-3

Anais 2017

X SIMPOSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
X SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA

Campus Cor. Eucarístico - Belo Horizonte - MG

Realização:  
Pucminas

Apoio:  
UFMG



Figura 3: extraída do blog Juventude Eonsciente (disponível em <http://cturianos.blogspot.com.br/>)

Referências a atividades realizadas em sala de aula estão também presentes na rotina desses trabalhos, como impressões sobre o uso de agrotóxicos após assistirem e debaterem sobre o filme “O Veneno está na Mesa”, de Silvio Tendler (2011), como pode ser observado na figura 4.

 Aline Loyola Após, assistir os vídeos " O veneno está na mesa" do qual a prof. Adriana Loureiro, nos trouxe!  
Aí, veio a minha cabeça! Vai começar a saga, Vilão x Mocinho!  
Mas, verdadeiramente, pude perceber que não se tratava de um vídeo qualquer, então, fiquei inquieta e pensativa no que tinha visto! No primeiro momento, confesso que até expressei minha opinião a favor, sem nem ao menos me questionar! Mas, questionar é o que mais gosto de fazer e não digo, em questionar aos outros e sim, a mim! Então, chegando em casa fui assistir novamente o vídeo e de novo e pelo menos umas 5 vezes! Em momentos diferentes e cada vez que eu assistia, chegava a uma nova conclusão. E por fim, percebi que já não estou mais entendendo NADA!  
Mesmo assim, vou colocar aqui um pouco de tudo que pensei, já que pensei diversas coisas e por diversos ângulos, então não conseguiria colocar tudo aqui!  
Vilão x Mocinho  
\*Semente transgênica x semente crioula  
\*Agrotóxico x Orgânico  
\*População X Veneno  
No primeiro momento, eu pensei! Crescimento econômico, alimento barato e para todos, empregos diretos e indiretos na zona rural... etc.  
Logo, no segundo momento pensei, que pensamento capitalista, tem gente morrendo, eu estou morrendo aos pouco consumindo esse alimento, enfim.

Figura 4: disponível em um grupo no Facebook (disponível em <https://www.facebook.com/groups/1387158241561671/?fref=ts>)

Muitas têm sido as opções de postagens por parte dos alunos. Nem sempre eu tenho condições de controlar o que eles decidem publicar, mas considero que esse tipo de atitude faz parte da construção da autonomia intelectual dos alunos. Como já foi afirmado nesse trabalho, não concordo que haja neutralidade nas ações, assim, entendo que as escolhas dos alunos por suas postagens vêm carregadas de suas experiências, vivências e são, portanto, suas escolhas políticas.

Retomando as pesquisas de Edméa Santos, considero importante também ressaltar que a autora afirma que



Com o avanço tecnológico, mais especificamente por conta mobilidade dos dispositivos e da internet, das mídias locativas, das tecnologias via satélite, que conectam o ciberespaço com as cidades e estas com o ciberespaço, não podemos mais entender a cibercultura apenas como a cultura da internet. Por outro lado, é preciso reconhecer os avanços da internet e como essa rede mundial de computadores vem interagindo com diversos *espaçostempos* cotidianos. (op.cit., p. 83)

Assim, é possível observar que a rede de computadores se torna uma ferramenta, entre outras possíveis, dentro dessa cultura na qual a juventude se encontra imersa, para divulgação de ideias, de debates e novas propostas, e vejo essa possibilidade como uma condição de crescimento para meus alunos do ponto de vista pessoal, ecológico, humano e intelectual.

### Concluindo

Como afirmado desde o início, esse é um trabalho ainda (e sempre estará) em processo de avaliação por parte dos atores envolvidos. No entendimento de que o trabalho educativo está em constante construção e é produzido no diálogo entre os sujeitos desse mesmo processo, reafirmo que esses são os resultados parciais de um projeto desenvolvido por mim e que se renova a cada ano dentro de uma mesma perspectiva na busca por uma Educação Ambiental contínua e transformadora.

Percebo, ao longo de minha trajetória nesse caminhar, que as mudanças surgem a partir do diálogo, uma das bases para uma educação emancipatória, como afirma Paulo Freire. Ponto de destaque na obra do autor, e que também está alicerçado na estrutura dialética, é o que ele chamou de “*Pedagogia da Autonomia*”. Segundo o autor, a autonomia é de suma importância na construção de sociedades livres, plenas em direitos e verdadeiramente democráticas, em que os atores sociais tenham voz e vez para dizer o que realmente desejam e querem na construção coletiva de sociedades melhores, mais justas e humanas.

A construção dialógica e cultural da autonomia pressupõe a relação direta de pessoas com outras pessoas e, todas elas com o conhecimento. Nos processos de aprendizagem que daí derivam, Paulo Freire salienta que:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar com estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 2013, p. 70)

Esse diálogo é o que propicia, desde a proposta de trabalho interdisciplinar até o processo formativo dos alunos em Educação Ambiental por meio das redes virtuais, a busca pela autonomia tanto docente quanto discente. É ele que move esse trabalho e tem produzido resultados, até o momento, positivos e muito mais consistentes do que se fossem meras avaliações bimestrais.

### Referências



ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. IN: PHILIPPI JR., Arlindo (org.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

ALVES, Nilda (org.). **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 15 jun. 2012. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)> . Acesso em 15 abr. 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Formação de professores para uma Educação Inclusiva mediada pelas tecnologia. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. (Orgs). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.P. p- 93-120.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de Educadores Ambientais**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

GUSDORF, Georges. **Para uma pesquisa interdisciplinar**. Diógenes, n. 7. Brasília: Editora da UnB, p. 25-44, 1984.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003. P-p. 189-205.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



QUEIRÓS, Eça. **A Cidade e as Serras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da & SILVA, Marco (orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acesso em 15 de abril de 2017.

### **A alfabetização matemática e as práticas docentes em modelagem**

Denília Andrade Teixeira dos Santos

**Palavras-chave:** Modelagem matemática, alfabetização, práticas, docentes

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empreendida como trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Matemática. A pesquisa teve como objetivo compreender como a modelagem matemática é abordada e proposta para o ciclo da alfabetização (1º ciclo/EF), considerando as práticas docentes e instrumentos curriculares. Além disso, visava identificar a proposta com modelagem matemática presente nos componentes curriculares do 1º ciclo, determinando a importância desta para a aprendizagem no ciclo da alfabetização, por meio de uma investigação acerca dos saberes e práticas docentes, e a metodologia de trabalho para o 1º ciclo. As técnicas da matemática, sua linguagem própria e as propostas curriculares foram revisitadas para que a compreensão de seu ensino, no processo de alfabetização, bem como as práticas com vistas à interdisciplinaridade fossem compreendidas. A pesquisa aponta que, estudantes expostos a situações problemas envolvendo a modelagem matemática, encontram menos dificuldades na absorção dos conteúdos da disciplina. Fica evidenciado também que os objetivos de ensino delimitados pelo docente, com vistas a aprendizagens significativas, auxiliam na promoção e consolidação de conhecimentos essenciais para toda a vida acadêmica e social do estudante. A modelagem visa uma aprendizagem vinculada à realidade e as vivências dos sujeitos presentes no processo de educação escolarizada.

#### **1. Introdução:**

As avaliações externas ou sistêmicas são responsáveis por trazer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão de fatores, sejam eles internos ou externos à instituição, que influenciam o desempenho escolar dos estudantes, além de proporcionar aos demais atores educacionais e à comunidade escolar uma visão dos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Com o advento das avaliações sistêmicas a partir de 2005, a Educação Básica, compreendida entre a Educação Infantil (a partir de 4 anos de idade) até a conclusão do Ensino Médio, passa a receber a atenção de todos os segmentos da sociedade e as políticas públicas avançam no sentido de fazer cumprir a legislação educacional datada



de 1996 (LDB 9394/96), suscitando ações e resoluções em todas as esferas educacionais do país.

Ações passam a ser realizadas em âmbito federal, estadual e municipal com vistas a alavancar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Em 2013 surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo regido pela União e com adesão de Estados e Municípios em uma proposta de formação para docentes atuantes no ciclo da alfabetização, com vistas a promover a alfabetização de todos os estudantes nessa etapa de escolarização até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano de Ensino Fundamental.

Segundo os documentos que regem o PNAIC, o processo de Alfabetização para estar concluído, exige que os estudantes tenham a compreensão do nosso sistema de escrita alfabético, bem como fluência de leitura, compreensão e produção de textos escritos e para tal o Pacto considera quatro princípios ao longo do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (Portal MEC <http://pacto.mec.gov.br>)

Diante do quadro apresentado acima, há a necessidade de pensar também a alfabetização matemática, que, tal como em língua portuguesa, essa área de conhecimento tem uma linguagem própria, símbolos e técnicas específicas que precisam ser trabalhados desde a inserção da criança na escola, de forma a minimizar o impacto das demandas educacionais da matemática na vida do estudante no ciclo da alfabetização.

Para enriquecer o debate sobre a alfabetização matemática, recursos e teorias têm sido buscados na Educação Matemática, que como campo de estudo e pesquisa, vem se consolidando com grandes contribuições para o campo educacional no que tange ao processo ensino-aprendizagem e, especialmente, suscitando relevantes debates e reflexões sobre o ensino da matemática.

Neste âmbito, a modelagem matemática como uma metodologia de ensino, poderia ser um caminho para a adesão à linguagem matemática, adequando o fazer docente a uma Matemática que conste em prática como prioridade no ensino, caminhando lado a lado com a alfabetização em Língua Portuguesa, visto que a modelagem possibilita ao professor trabalhar com situações matemática da vida cotidiana transformando a prática pedagógica e os conteúdos em algo funcional e mais prazeroso no ensino-aprendizagem, tanto para docentes quanto para os estudantes.

A pesquisa empreendida teve como objetivo compreender como a modelagem matemática é abordada e proposta para o ciclo da alfabetização (1º ciclo/EF) pelos docentes e instrumentos curriculares, identificando a proposta com modelagem



matemática presente nos componentes curriculares do 1º ciclo, nas práticas docentes em modelagem no ciclo da alfabetização, bem como sua importância para a aprendizagem no ciclo da alfabetização, por meio de uma investigação acerca dos saberes docentes sobre a modelagem como metodologia de trabalho para o 1º ciclo.

Entender que a modelagem traz uma linguagem própria da matemática que está presente na vida cotidiana, promove uma ruptura conceitual com a ciência dura, voltada para poucos, permeando a ação pedagógica contribuindo para que as crianças compreendam a intenção das atividades escolares propostas no contexto das práticas sociais de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola. Por isso, a ação pedagógica se torna fundamental no sentido de que é ela que auxilia a criança a entender as diversas funções dos conteúdos escolares e como ela mesma poderá usufruir dessas funções assegurando uma aprendizagem prazerosa e vinculada a situações do dia a dia.

O trabalho foi dividido em contextualização da relevância da temática, a conceitualização da modelagem matemática e os principais teóricos que a embasam e a descrevem, bem como conceitos de alfabetização, letramento e Numeramento ou Letramento Matemático. Instrumentos e documentos curriculares versando sobre a modelagem matemática e sua utilização no ciclo da alfabetização também foram apresentados, bem como uma breve explanação acerca da concepção de currículo.

A metodologia de pesquisa centrou-se na de natureza qualitativa, sendo que a definição dos sujeitos foi previamente estabelecida, devido às especificidades dos dados a serem levantados, tendo como instrumentos a análise de documentos, questionários e entrevistas. Os sujeitos envolvidos e o campo ganham visibilidade ao longo da pesquisa, significando e legitimando as afirmações apontadas teoricamente ao longo do trabalho.

## 2. Fundamentos teóricos

Uma breve explanação acerca dos pontos principais das concepções de modelagem matemática, numeramento e alfabetização matemática e os conceitos de currículos são trabalhados nesta sessão para contextualizar a pesquisa elaborada.

### 2.1. A MODELAGEM MATEMÁTICA: Aspectos conceituais e alguns expoentes

A modelagem matemática surge como uma tendência de ensino da Educação Matemática voltada para contribuir com o processo de aprendizagem da disciplina, de forma criativa e potencializadora do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio dos modelos. Segundo Bueno (2011) ela surge no cenário nacional com finalidade educacional na década de 70, para a efetivação de uma demanda do processo de aprendizagem dessa disciplina.

A Modelagem Matemática pode ser entendida, também, como uma estratégia de ensino da matemática, por meio da elaboração de modelos que levem os estudantes à aprendizagem de seus conceitos e conteúdos através da análise e manipulação de dados reais. Bassanezi (2011) afirma que

“(…) a modelagem - que pode ser tomada tanto como um método científico de pesquisa quanto como uma estratégia de ensino-aprendizagem - tem se mostrado muito eficaz. A *modelagem matemática* consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. “ (pág. 16)



Para o autor o trabalho pedagógico que utiliza a modelagem como ferramenta, encontra nesta uma potencializadora de combinações entre a ludicidade e a aplicação de conceitos matemáticos, possibilitando ao estudante a descoberta de recursos pessoais para a resolução das situações-problemas encontradas nas situações de aprendizagem real.

Alguns teóricos podem ser citados quando tratamos do estudo da modelagem matemática, pois estes vêm envidando estudos e pesquisas nessa área afim de que a mesma ganhe visibilidade no campo acadêmico devido à sua relevância para o ensino-aprendizagem da matemática.

Bueno (2011) aponta quatro pesquisadores que vem se consolidando como referência nesse campo de estudos e pesquisas: Barbosa, Bean, Biembengut e Burak. Ela afirma que

“Quanto a Modelagem Matemática, às vezes existe um desconhecimento a respeito da diferenciação entre modelo matemático e modelagem matemática que exemplificamos, em termos de modelo / modelagem, pela receita do chefe e a atividade de criar a receita. Em termos gerais, o modelo é o resultado ou produto da atividade de sua construção, a modelagem. (BUENO, 2011, pág.8)

Além de ser um importante instrumento para o ensino da matemática, a modelagem é entendida pelos autores, segundo Bueno, como um elo entre a matemática e a vida real, levando em conta a combinação de aspectos lúdicos da matemática com sua possibilidade de aplicação de seus teoremas e axiomas.

O trabalho com a modelagem possibilita que as várias facetas da matemática sejam contextualizadas, estimulando o estudante a investigarem situações de outras áreas de conhecimento, em busca de soluções matemáticas, utilizando seus signos, símbolos e sinais, mas em uma proposta com vistas à interdisciplinaridade.

Desta forma, o docente estará conduzindo os estudantes à compreensão da teoria por meio de situações práticas e vividas diariamente em suas relações sociais. Ou seja, a modelagem matemática além de visar a promoção de um ensino interdisciplinar, visa também o letramento matemático ao considerar que os conhecimentos matemáticos escolarizados não são estanques, mas encontram-se presentes nas práticas sociais das quais os sujeitos participam em sua vivências cotidianas.

Por isso, a modelagem matemática não pode ser entendida apenas como uma estratégia para elaboração de modelos ou desenhos no papel, mas deve ser compreendida como estratégia para formar sujeitos criativos e críticos, pois ao partir de um fato real para criar, analisar e organizar dados, conduz a aprendizagem para a sistematização de um conhecimento escolarizado.

Não há restrição etária para o trabalho com a modelagem matemática, pois conforme afirma Bean (2003), esta pode ser entendida como

“uma atividade expressiva que exige a utilização do pensamento interpretativo e criativo na formulação de uma representação matemática para um fenômeno através de hipóteses e aproximações simplificadoras. “ (pág. 2)



Devido a sua relevância, é possível encontrar em vários instrumentos curriculares, pautados na Educação Matemática, uma proposta metodológica para o trabalho em alfabetização matemática.

## 2.2. Alfabetização matemática e Numeramento/ Letramento matemático

Colocar sob estudo a alfabetização matemática é dizer que esta área de conhecimento exige a aprendizagem da leitura e da escrita de uma linguagem que lhe é peculiar, de forma que seus sinais, signos e símbolos que representam suas ideias fundamentais sejam ensinados e aprendidos, assegurando que o estudante possa se expressar por meio dos mesmos, utilizando-os adequadamente em suas vivências sociais e culturais, conforme afirma Danyluk :

”...pode-se afirmar que, ao ler um texto de matemática, o homem envolve-se com simbolismos. Para ler um texto de Matemática, o leitor deve familiarizar-se com os símbolos mostrados no discurso matemático. Por outro lado, é preciso considerar, também, que o leitor deve encontrar sentido nos símbolos matemáticos e compreender o significado das formas matemáticas, para que ele possa entender tais formas e raciocinar com elas.” (1991, página 39)

O processo de alfabetização matemática se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tal como em língua portuguesa, quando os estudantes têm seus primeiros contatos com a matemática escolarizada e representam a base para conhecimentos que serão construídos posteriormente, mas a linguagem matemática pode ser introduzida desde a Educação Infantil.

Ao colocar em foco o processo de alfabetização matemática, faz-se necessário estabelecer a relação existente entre este e o Numeramento, assim como está a alfabetização em Língua Portuguesa para o letramento, visto que segundo SOARES (1998),

“aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler); não basta, porém, adquirir esta tecnologia, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Em outras palavras: não basta a alfabetização, é preciso atingir o letramento, que pode ser definido como estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.”

Considerando a matemática na perspectiva da alfabetização e do letramento, deve-se ter a compreensão de uma matemática que está presente na vida cotidiana de todos os sujeitos, visto que ao longo de seu dia utilizam o sistema monetário em suas relações comerciais, bem como o sistema de numeração decimal que vai desde o número do ônibus que utilizará para seu deslocamento até outras operações envolvendo contagem, classificação de objetos, ordenação, sequenciação...



A todas essas atividades sociais envolvendo a matemática na perspectiva do letramento, denomina-se alfabetização matemática e aliado a ela encontra-se o numeramento ou letramento matemático, utilizando os conhecimentos adquiridos nessa área de conhecimento nas vivências e práticas sociais cotidianas. Ou seja, os conteúdos matemáticos estão presentes em todos os espaços e relações que se dão na sociedade, pois como afirma Fonseca (2014) no caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),

“o conjunto de contribuições da Educação Matemática no ciclo da alfabetização para a apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita no mundo- não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais.” (2014, página 31)

Para este programa de formação de docentes, a alfabetização matemática deve se preocupar com uma variedade de práticas de leitura e escrita que envolvam as crianças e seus contextos, tanto o escolar quanto de sua vida diária, nos brinquedos e brincadeiras, as relações sociais e interpessoais, em relações, processos e estratégias que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes assegurando uma aprendizagem significativa.

Explorar as situações cotidianas em busca de conhecimentos matemáticos torna-se uma estratégia de ensino no processo de alfabetização, levando os estudantes a se envolverem em práticas educativas que mobilizam ideias e conceitos que o auxiliarão na descoberta de novos sentidos para os conhecimentos escolarizados e historicamente acumulados.

Essa concepção oriunda da educação matemática é geradora de oportunidades de aprendizagens significativas e passível de dar respostas à curiosidade natural dos estudantes em idade de alfabetização, bem como suscitar seu interesse e atender às suas necessidades em busca de novidades.

Para o Parâmetro Curricular Nacional de Matemática (1997), no ciclo da alfabetização o docente deve estimular o estudante a questionar, levantar hipóteses, estabelecer relações entre os conteúdos e suas práticas cotidianas utilizando os conhecimentos matemáticos, por isso esse afirmativa é consoante com a conceito de modelagem matemática apresentada por Bassanezi (2011):

“A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual.” (página 24)

Assim, mais que ler, escrever e fazer operações de adição e subtração, o estudante alfabetizado em matemática deve adquirir segurança no aprendizado de seus conteúdos para que processe, descreva e interprete sua realidade com espírito investigativo, como pressuposto de uma metodologia que visa aplicar estratégias no ensino-aprendizagem promovendo entre docentes e discentes uma interlocução com a diversidade de saberes, de sujeitos, de vivências e educação escolarizada.

### 2.3. O currículo e sua dimensão sociocultural

Entender o currículo enquanto processo/construção exige um repensar dos conteúdos escolares, rompendo com o modelo compartimentado de disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. Nesta perspectiva,



mudar a visão de currículo não implica apenas em mudar conteúdos e programas, significa também repensar o currículo enquanto definidor de práticas pedagógicas, que tem o potencial de transformar o trabalho escolar assumindo uma prática comprometida, estabelecendo assim, relações entre o ensino e as aprendizagens que ocorrem no interior da escola.

A matemática presente no currículo não deve ser vista como uma simples questão técnica, mas como uma condição necessária para efetivar a real aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, através do estudo do currículo da matemática no ciclo da alfabetização pode ser possível entender quais são os determinantes para a construção de um currículo real no processo de alfabetização, no qual os professores se pautam na construção de estratégias e recursos no que tange aos conteúdos da matemática.

Segundo Sacristán (1998), as hierarquias e cargas horárias presentes no currículo tornam-se o núcleo fundante da organização da rotina escolar, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos e da diversificação nas práticas pedagógicas entre professores.

Portanto, compreende-se o currículo como forma de trabalho docente e da aprendizagem discente, além de servir como pólo estruturante do trabalho pedagógico que possibilita a organização dos conhecimentos, dos conteúdos, das matérias e disciplinas e até mesmo da autonomia do professor, permitindo a este uma atuação autônoma, flexível e enriquecedora das experiências escolares de estudantes em processo de alfabetização.

Nas teorias de currículo o papel do professor ganha centralidade, pois segundo Luiz Carlos Cagliari (1998), a escola e o professor assumem um papel imprescindível na vida do aluno, pois será o profissional da educação o responsável por mostrar suas habilidades, bem como se utilizar de forma prática dos conhecimentos consolidados ao longo de sua vida.

O docente frente a um currículo flexível, mas crítico, busca o rompimento das compartimentações entre os saberes, já que valoriza os conhecimentos dos estudantes em prol de uma aprendizagem que abram oportunidades para a eclosão da invenção e da criatividade intelectual, abrindo um espaço para que o aluno descubra e faça funcionar certas estruturas lógicas do saber, opondo-se às divisões e especificações superficiais do tradicionalismo das matérias escolares.

De acordo com Popkewitz (2001), o currículo fragmentado, os livros didáticos e os testes dão um sentido de ordem, hierarquia e sequência à organização e à avaliação do tempo na escola, aparecendo como uma solução prática para o problema social de ordem e estabilidade na sala de aula.

Percebendo o currículo como o elo entre atores educacionais, diversidade de saberes e ação pedagógica, fica em evidência que o currículo implica em opções que devem ser favoráveis a um processo educativo capaz de introduzir novos conhecimentos que permitam a inclusão de todos ao acesso de bens culturais a serviço da diversidade.

Assim o ensino escolar consta, dentre as diversas formas e processos educativos, com currículo educacional e suas interfaces, aberto e participativo, pautado em uma iniciativa que leve em conta a interdisciplinaridade, a participação do estudante e o protagonismo mediador do docente.



### 3. O que a pesquisa trouxe

Além das entrevistas realizadas, foram analisados documentos curriculares referentes às avaliações sistêmicas Provinha Brasil, PCN, Proposições Curriculares da Rede Municipal De Educação de Belo Horizonte, um livro didático e cadernos de formação do PNAIC.

#### 3.1. A modelagem no livro didático

Para analisar o livro didático haveria a necessidade de selecionar diversos livros de alfabetização matemática e avaliar sua fundamentação teórica e seção voltada para o docente e ainda assim, seria provável que um ou outro livro ficaria fora dessa análise e talvez com informações que não atingiriam o cerne da questão pesquisada.

Em virtude disso, o guia do PNLD 2014 foi elencado como um instrumento que poderia ser analisado afim de trazer as concepções que regem a escolha do livro didático da alfabetização matemática.

O documento inicia afirmando que a matemática está presente nas ações humanas de culturas diversificadas, mas ainda assim algumas ações necessitam habilidades mais complexas devido à diversificação e intensificação de produção de troca de bens e serviços e por isso, as habilidades matemáticas tornam-se imperativas.

Mesmo em tempos idos, o documento afirma que as relações matemáticas permeavam as sociedades em suas relações sociais, trabalhistas, culturais e comerciais.

O documento deixa evidente a necessidade de se trabalhar com um livro didático que leve em consideração as perspectivas de uma Educação Matemática que compreenda essa disciplina como um campo de saber científico e ainda em franca expansão e, exatamente por isso é imprescindível na ampliação de outras área de saber.

Os modelos matemáticos apontados pelo documento são construídos com graus diversos de abrangência e de sistematização. Os modelos podem ser construídos a partir de materiais concretos ou objetos: “Assim, um dado de jogar pode ser um modelo concreto da figura geométrica definida como cubo.” (PNLD 2014, pág.22) Esses modelos constituem instrumentos de relevância nas habilidades de visualização, que por sua vez é de extrema valia para a formação da abstração de conceitos matemáticos a posteriori.

O documento aponta, como aspecto fundamental no ensino da matemática, a diversidade simbólica presente em seu corpo de conhecimentos, representando papel central: “Língua natural, sinais matemáticos, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, ícones...” (PNLD 2014, pág.22)

Por isso o ensino da matemática não pode ser reduzido à transmissão de informações que não fazem nenhum sentido para o estudante e nem encontra relação com a vida. Sua aprendizagem envolve várias habilidades que exige que o estudante as protagonize, por meio de vivências contextualizadas com seu meio e com o espaço escolar.

Assim, os livros didáticos elencados com as finalidades descritas no documento devem buscar auxiliar o estudante, desde a Educação Infantil, a compreender e participar de questões sociais voltadas para o espaço em que estiver inserido.

#### 3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a modelagem



De acordo com os PCN (1998), a matemática tem como objetivo principal a análise de informações e o estabelecimento de relações entre elas, *'fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente'* (pág. 70). Para tal faz-se uso de uma linguagem que traduz o funcionamento da matemática e em como suas metodologias podem alcançar uma aplicação social.

O documento curricular aponta dois aspectos básicos para o ensino da matemática: o primeiro consiste em levar os estudantes a observar tabelas, esquemas e figuras estabelecendo relação com as informações contidas nestes com o mundo real, e o segundo se resume em estabelecer relações destes gêneros textuais com princípios e conceitos matemáticos.

O PCN afirma que a aprendizagem da matemática está diretamente ligada à compreensão dos significados de objetos e de acontecimentos, relacionando-os a outros objetos e acontecimentos, proporcionando ao estudante a possibilidade de estabelecer conexões entre as áreas conhecimento, seu cotidiano e os demais conteúdos da própria matemática.

Tais afirmações nos remetem ao conceito da modelagem matemática e em como esta se relaciona com as vivências dos estudantes e a uma aprendizagem significativa, por meio da criação de um modelo utilizado na resolução de situações problemas. Conforme consta no PCN de Matemática (1997), a ênfase da disciplina deve estar na *"resolução de problemas, na exploração da matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano e encontrado em várias disciplinas"*. (pág. 22)

Quando trata, especificamente, do 1º ciclo, o ciclo da alfabetização, quando os estudantes estão em processo de aquisição e compreensão da língua escrita, o PCN afirma que as crianças tendo passado ou não por instituições de Educação Infantil, trazem uma gama de conhecimentos matemáticos adquiridos em suas vivências cotidianas.

Embora esses conhecimentos tenham uma conotação informal, são noções matemáticas que podem servir de referência para o docente na organização das aulas e seleção de procedimentos e conteúdos.

Para que as situações- problemas sejam exploradas com maior eficácia, o PCN aponta a necessidade da utilização de recursos *"concretos como materiais de contagem (fichas, palitos, reprodução de cédulas e moedas), instrumentos de medidas, calendários, embalagens, figuras tridimensionais e bidimensionais, etc."* (1997, pág. 64).

Com tais recursos os estudantes vão se apropriando de conceitos matemáticos, por meio de ações pedagógicas com vistas à consolidação de uma aprendizagem que venha, gradativamente, dispensar os materiais manipuláveis e resolver situações problemas cotidianas com o apoio apenas do raciocínio lógico-matemático.

### 3.3. A Provinha Brasil e a modelagem matemática

A denominada Provinha Brasil teve sua primeira edição em 2008 e é um instrumento de avaliação diagnóstica que tem por objetivo investigar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes que estejam cursando o 2º ano do ciclo da alfabetização das escolas públicas brasileira, quanto ao domínio das capacidades da Língua Portuguesa e da Matemática.



O instrumento é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, já que por seu caráter diagnóstico, é possível determinar com maior precisão as habilidades adquiridas pelos estudantes em leitura, escrita e matemática.

As concepções da matemática constantes na matriz de referência da Provinha Brasil estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já que considera um dos mais importantes papéis da matemática a compreensão e interpretação de fenômenos da realidade, possibilitando aos sujeitos expostos a ela uma participação mais efetiva e consciente na sociedade.

As referências curriculares levam em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes afirmando que

“ a criança, antes de chegar à escola, também desenvolve um conjunto de saberes matemáticos construídos na interação com seu meio social. Se prestarmos atenção em crianças brincando podemos perceber, por exemplo, que elas são capazes de realizar operações simples; estabelecer categorias e equivalências; reconhecer e diferenciar figuras geométricas; estabelecer parâmetros pessoais para medir grandezas e se servir de diversos outros conceitos matemáticos.”(INEP, 2016, pág. 14)

Sendo assim, o processo de alfabetização matemática é compreendido pela aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Por isso, esse processo é longo, mas permitirá “ *ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo onde vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade*”. (INEP, 2016, pág.14)

Para esse instrumento de avaliação diagnóstica a alfabetização matemática é processual e passa pelo trabalho com recursos manipuláveis, para que os estudantes possam, por meio da ludicidade atribuir significado às suas vivências para em seguida abstraí-las.

### 3.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a modelagem

A concepção de aprendizagem que o documento traz abrangem os aspectos não só cognitivos, mas também sociais, físicos, afetivos e emocionais para as mudanças proporcionadas pela aprendizagem escolar se deem a longo prazo também. Seus preceitos se fundamentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais

Sua matriz de referência também está em consonância com os princípios da Educação Matemática e traz itens que podem ser considerados adequados aos pressupostos da modelagem, se a metodologia for devidamente trabalhada em sala de aula. Busca na resolução de situações-problemas uma forma de aproximar o estudante das vivências e práticas sociais cotidianas.

O documento enfatiza que, no processo de alfabetização, torna-se necessário que os estudantes continuem a vivenciar na escola experiências voltadas para a localização e a descrição do espaço circundante, e que, vivenciando atividades de “Probabilidade e da Estatística, os/as estudantes começam a compreender a incerteza como objeto de estudo da Matemática e o seu papel na compreensão de questões sociais (...)”



Mesmo que em seu formato inicial pode-se afirmar que a BNCC traz em sua formulação preceitos da Educação Matemática e da modelagem como proposta de trabalho para a aprendizagem significativa e com valor social.

### **3.4. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a modelagem matemática**

A segunda edição de PNAIC, em 2014, é voltada para a alfabetização matemática e causa uma reviravolta nos paradigmas educacionais da Alfabetização Matemática e práticas de Numeramento, levando em conta que os modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise de situações problemas estão presentes no cotidiano de todo indivíduo.

O caderno que trata a organização do trabalho pedagógico traz afirmações que demonstram consonância com a modelagem matemática e apresentam modelos de atividades que poderiam ser compreendidas nos parâmetros da modelagem, pois esta trabalha com a concepção de que a utilização de atividades voltadas para a resolução de situações-problemas encontrados na realidade do estudante, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa e eficaz, leva o estudante a desenvolver a criatividade por meio da investigação, do levantamento de hipóteses e a dar significado aos conteúdos e conceitos matemáticos.

O documento incentiva o docente a utilizar recursos manipuláveis como forma de promoção de uma postura investigativa pelo estudante, mas alerta ao docente da necessidade de um planejamento adequado para esse trabalho, bem como na escolha de materiais e recursos que dispensarão ao longo da aula.

Os textos dos cadernos de matemática do documento apontam a necessidade de um trabalho bem conduzido pelo docente, levando em consideração as especificidades técnicas e linguísticas da matemática para que o estudante não seja induzido à concepções errôneas ou a uma inversão didática, ou seja, o estudante fica fascinado pelo material e não concentra no conceito pretendido.

Os cadernos apresentam relatos de experiência docente, com o uso de recursos manipuláveis voltados para a apropriação de conteúdos da alfabetização matemática, levando o aluno a uma postura investigativa, questionadora e voltada para resolução de situações-problemas com criatividade.

Os cadernos foram elaborados na perspectiva da Educação Matemática e enfatiza a importância do papel do professor em criar um ambiente de aprendizagem onde a problematização e a investigação sejam alvo do processo, conforme cita Skovsmose (2006 apud Brasil 2014, pág. 18) como um defensor desse ambiente investigativo, no qual o estudante seja levado a *“formular, criticar e desenvolver maneiras matemáticas de entender o mundo.”*

### **3.5. As Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (PCRMEBH) e a modelagem matemática**

As Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte (PCRMEBH) foram lançadas oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2010.



O documento foi elaborado com o objetivo de apresentar uma proposta curricular para o ensino da rede pública municipal de Belo Horizonte, em uma perspectiva que considera o protagonismo do estudante frente à sua aprendizagem e a preocupação docente em assegurar o ensino de conceitos e conteúdos básicos.

O caderno que trata das propostas curriculares de matemática afirma que, dentre as capacidades de deverão ser trabalhadas com os conteúdos da matemática, encontra-se

“ os comportamentos que serão construídos frente às situações-problema que serão propostas para viabilizar- e qualificar- esse aprendizado, e os procedimentos e habilidades, ou seja, os modos de fazer e de pensar matematicamente que serão desenvolvidos no enfrentamento dessas situações.” (BELO HORIZONTE, 2010, pág. 6)

A proposta trazida pelo documento aponta, sempre, em direção à resolução de situações-problemas, por isso leva em conta um dos pressupostos da modelagem matemática ao considerar as situações-problemas como um processo que oferta inúmeras condições para o desenvolvimento do pensamento, da investigação, produção e registros da linguagem e da técnica matemática, utilizando estratégias pessoais e, posteriormente, a sistematização do saber matemático. Por meio dessas ações os estudantes criarão possibilidades para usar, fazer e apreciar matemática muito além dos números e operações.

O documento afirma que ao utilizar a resolução de situações-problemas, o docente encontra oportunidades para estabelecer um diálogo com outras áreas de conhecimento, possibilitando ao estudante participar de debates e reflexões que os levem a construir um comportamento reflexivo frente aos conhecimentos matemáticos.

Por isso, no ciclo da alfabetização as práticas de alfabetizar em matemática devem estar diretamente ligadas às práticas de leitura, escrita e socialização, pois encontramos nessa trilogia uma articulação favorável a atitudes tão necessárias no processo educacional quanto à própria aprendizagem dos conteúdos escolarizados: relações dialógicas pautadas no respeito e na negociação, promovendo a socialização dos estudantes.

O documento da rede municipal de Belo Horizonte traz, com clareza, sua fundamentação pautada em bases da Educação Matemática e propõe um trabalho metodológico em torno da resolução de situações-problemas. Aponta a necessidade de um trabalho pedagógico interdisciplinar, tendo os gêneros textuais e a linguagem como estratégias para tal e destaca a ludicidade como recurso privilegiado de aprendizagem, capaz de promover a socialização e vivências da infância, sem deixar de lado os objetivos e a intencionalidade pedagógica.

Embora o documento seja muito bem construído e fundamentado, não há referência explícita de que os conteúdos e estratégias da alfabetização matemática devam estabelecer uma conexão com os conteúdos da vida, conforme pressuposto da modelagem matemática.

### 3.6. O campo e os sujeitos investigados



A seleção de docentes ficou previamente estabelecida, por suas especificidades: trabalhadores da rede municipal de Belo Horizonte, que tivessem participado do PNAIC nas edições de 2013 e 2014, cujas práticas de alfabetização matemática tivessem sido ressignificadas em virtude da formação continuada e da reflexão proposta por ela.

Assim, as entrevistas e estudo de documentos curriculares e escolares que foram estudados foram escolhidos como uma possibilidade de estabelecer uma interlocução com a teoria, mesmo porque tais instrumentos tem em seu bojo uma linguagem própria com o importante papel de possibilitar, de forma analítica, a compreensão dos fatores que circuncidam a educação escolarizada e em como a alfabetização matemática esta permeada pela modelagem matemática.

O primeiro grupo de questões buscava dados pessoais dos docentes, afim de que fosse possível fazer uma contextualização das informações, inferindo acerca de sua formação e trajeto escolar.

O segundo grupo de questões buscava informações sobre a formação dos docentes e as questões seguintes abordavam a temática voltada para a alfabetização matemática e quando questionados se lecionavam conteúdos de matemática no ciclo da alfabetização, 11 deram resposta positiva e 1 afirmou que não.

Quando o questionário chegou ao objeto da pesquisa, a questão bem direta perguntou aos docentes se os mesmos sabiam o que é modelagem matemática, obtendo 10 não como resposta e 2 respondendo sim.

Uma das questões trazia uma lista de recursos concretos, que contem, potencialmente, inúmeras possibilidades de exploração de conteúdos e conceitos matemáticos. Para a pergunta ‘Você propõe atividades, em suas aulas de matemática, com quais dos recursos abaixo?’ 10 docentes afirmaram utilizar caixas e embalagens em sala de aula, 11 trabalham com calendário, 5 utilizam contas de água, luz ou telefonia e elencaram vários outros materiais concretos no decorrer de suas aulas de matemática, sendo que apenas 2 planejavam aulas interdisciplinares, por meio de sequências didáticas conforme a concepção de Dowlz e Schenewly (2004).

Ao serem questionados se as atividades propostas, utilizando os recursos citados envolvem a resolução de situações-problemas, 11 dos pesquisados responderam que sim e apenas um disse que não.

Uma outra questão, voltada para os recursos citados por eles, pedia-lhes que citassem outros conteúdos da matemática que fosse possível trabalhar utilizando-os, sendo que surgiram as seguintes respostas: atividades que reproduzam o cotidiano dos estudantes, frações, sistema de numeração decimal (SND), sistema de medidas, dobro e metade, agrupamento e reagrupamento, geometria, classificação de produtos, mercadinho com os encartes, livros literários (Poemas Problemas e Pirulito do pato), reconhecimento dos números, sistema monetário, cores, quantificação, sequência numérica, seriação, problemas com noção de adição e subtração e contagem.

O bloco de questões que busca informações sobre os instrumentos curriculares aborda primeiramente o livro didático (LD). Os docentes foram unânimes ao responder que o LD é mais um recurso a favor das práticas pedagógicas, afirmando que seguem o LD adotado, fazem uso regular desse material, mas completam as aulas com outras atividades que são selecionadas em função das demandas apresentadas pelos estudantes.



Reforçaram a ideia de recurso ao dizerem que o LD é instrumento que utilizam dentre outros, selecionando aquilo que consideram importante.

#### 4. Palavras finais

Embora a modelagem matemática não tenha por finalidade oferecer as respostas necessárias para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, ela traz, como metodologia de ensino, a concepção de que a matemática é formada por uma linguagem própria, formada por signos, símbolos e significados que precisa ser ensinada no processo de educação escolarizada como uma segunda língua, possibilitando a docentes e estudantes a apropriação dessa nova linguagem por meio de modelos que visam refletir sobre a realidade buscando explicá-la e intervir sobre ela.

Para entender que a matemática é uma linguagem, é importante que ela seja compreendida como uma construção social e cultural, pois assim torna-se possível entendê-la sob diversos prismas, demonstrando que os conceitos e representações adjacentes a ela, estão diretamente ligados a práticas que possuem uma história e uma razão de existir.

Por isso, à guisa de conclusão, há a necessidade retomar as práticas docentes bem como seus documentos orientadores, para compreender como a alfabetização matemática é abordada e proposta para o ciclo da alfabetização (1º ciclo/EF), objetivando Identificar a proposta com modelagem matemática presente nos componentes curriculares, identificar práticas docentes em alfabetização, bem como determinar a importância da modelagem para a aprendizagem da matemática por meio de uma investigação acerca dos saberes docentes sobre a metodologia de trabalho para o 1º ciclo.

A pesquisa bibliográfica deixa evidenciada a importância da modelagem no desenvolvimento da criatividade e criticidade discente, auxiliando o docente em seu planejamento e no atendimento às metas de aprendizagem propostas.

Assim, é possível concluir que visamos uma educação escolarizada que atenda tanto o mercado de trabalho quanto os princípios de humanidades na formação de nossos alunos, mas para tal é necessário que a formação do professor, seus saberes, sua ação, sejam alvos constantes de investimento, de ação e transformação.

Para que a comunidade escolar, a vida real e os conhecimentos escolarizados estejam imbricados, com vistas a garantia de uma educação de qualidade, é necessário que os atores sociais busquem o entendimento de que a escola poderá ser mais que um suporte para o futuro da sociedade, e sim uma direção capaz de legitimar sua posição.

Mesmo que ao longo de sua história a matemática tenha sido construída em prol de sua técnica, por meio de exercícios de treinamento e aplicação, atualmente essa prática deve ser revista, visto que a epistemologia da educação trabalha com a valorização da construção do conhecimento.

#### Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. Cad. Pesq.: São Paulo, 1991 (53-71).

BASSANEZI, Rodney Carlos. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2011.



BEAN, Dale. O que é modelagem matemática? Educação Matemática em Revista. São Paulo, nº 9/10, 2001.

BELO HORIZONTE, SMED. Desafios da formação. Proposições curriculares Ensino Fundamental. Caderno de matemática. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BELO HORIZONTE, SMED. Desafios da formação. Proposições curriculares Ensino Fundamental. Textos introdutórios. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática, v.3. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação- Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apresentação: alfabetização matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2105.

\_\_\_\_\_. (2004). Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2015.

BUENO, Vilma Candida. Modelagem matemática: quatro maneiras de compreendê-la. UFOP, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipioni, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá- bé- bi- bó- bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

DANYLUK, Ocsana Sonia. *alfabetização matemática*: o cotidiano da vida escolar. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.



DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

Guia de livros didáticos: PNLD 2010 : Alfabetização Matemática e Matemática. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

MEC. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Denília Andrade Teixeira dos. Práticas docentes em modelagem matemática no ciclo da alfabetização. Especialização em Educação Matemática. Instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Preto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Eduardo Sarquis. Ensinar matemática: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-4782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-4782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.)> Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

## OS FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA: PARADIGMAS, ORIENTAÇÕES DELINEADORAS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

**Thiago Luiz Santos de Oliveira**

**Palavras Chaves:** História. Ensino de História. Cidadania.

### Resumo

Esse artigo pesquisa se originou de uma dissertação cujo principal objetivo foi investigar o currículo materializado na sala de aula da disciplina História em uma turma do Ensino



Médio de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. O pressuposto para a pesquisa é que o currículo materializado traduziria o sentido do ensino da História na formação do cidadão pleno, ou seja, como o ensino de História favoreceria a realização da formação integral do sujeito. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa qualitativa e interpretativa desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Oevermann que permitiu compreender a escola a partir da reconstituição da aula, com o arcabouço epistemológico da Teoria Crítica da Sociedade.

## 1. Introdução

A noção de História enquanto área do conhecimento humano nasce na Grécia Antiga. Para os antigos gregos o homem enquanto indivíduo é mortal, ou seja, finito neste mundo, mas pode se eternizar a partir de feitos relevantes, dignos de serem registrados e transmitidos às gerações vindouras. É importante se ater à ideia que essa pretensa imortalidade humana não se dá em termos individuais. Dentro do ideal grego de História o importante não é o homem em si, mas o que este faz de extraordinário. O conceito de fato histórico está diretamente ligado ao feito grandioso, àquilo que pode ser perenizado, se tornando imortal. Um exemplo claro disso é a ideia grega de *pólis*. De certa maneira o ideal grego de conhecimento histórico de perenização dos grandes fatos e feitos da humanidade, norteou o advento da História enquanto disciplina escolar. A História entra na escola para que se preserve a memória dos grandes heróis nacionais, dos grandes eventos. A perspectiva grega de História na modernidade será apropriada pelos Estados Nacionais no fomento do patriotismo e do nacionalismo. A história ganha uma conotação política, pois é através dela que se reproduz o ideal nacional e patriótico. O fato histórico, as datas comemorativas são perenizadas e transmitidas às novas gerações como herança cultivada. Essa herança cultivada é apropriada pelas elites nacionais e a História enquanto disciplina se torna uma importante ferramenta para a manutenção do poder por parte dessas mesmas elites.

Entretanto, a História enquanto disciplina se norteará também pelos paradigmas científicos validadores da produção de conhecimento. Dessa forma a própria concepção de História enquanto área do conhecimento e disciplina escolar sofrerá transformações patentes no seu âmago constitutivo, e de forma paulatina a História eminentemente política calcada na importância do evento, dos grandes feitos nacionais perderá espaço para uma História que buscará compreender as ações do homem no cotidiano e as produções culturais pertinentes ao fazer humano. As experiências sociais cotidianas tornam-se objetos de estudo da História. Adiante procurar-se-á evidenciar as perspectivas do pensamento científico e suas implicações no conhecimento histórico e na História como disciplina escolar.

A percepção como sujeito histórico é consonante com a percepção enquanto ser social, inserido em uma coletividade, dessa forma por si só o conhecimento histórico possui um caráter transformador no que tange a liberdade responsável de optar como sujeito da própria História. O professor de História deve levar o seu aluno a refletir acerca dos processos de construção, desconstrução e reconstrução da História enquanto ciência que investiga o fazer humano no tempo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos culturais, econômicos, políticos e sociais pertinentes a cada momento histórico. Para tanto o professor deve fomentar junto aos seus alunos a ideia de processo histórico, de que os



fatos históricos não são lineares, mas sim passíveis de ações sincrônicas e diacrônicas no que tange ao papel primaz da ação humana no mundo social. O contrário pode incorrer numa ideia factual e cumulativa de História, não integrada, conferindo ao aluno a falaciosa ideia de que o conhecimento histórico é a memória linear de fatos passados

O artigo número 22 da lei 9394/96 que estabelece sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõem de acerca de fundamentos legais no qual “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Dessa forma é dever explícito da Educação Básica, onde está a formação para a cidadania, ou seja, de uma cidadania a ser exercitada, portanto ativa. Uma cidadania ativa é uma prática consonante com o exercício da democracia, sobretudo no tocante ao direito de uma formação comum que garanta aos educandos os conhecimentos necessários para progredir tanto enquanto sujeitos, como no mundo do trabalho.

Percebe-se que a verdade enquanto conceito histórico é construída e reconstruída a partir dos diversos pontos de vista, dos diversos olhares epistemológicos que podem ser abordados na sala de aula sobre diversas temáticas e eventos da História. Portanto, cabe ao professor ser partícipe na produção do conhecimento histórico, não apenas ecoando o que fora dito por historiadores e livros didáticos. Para ensinar o professor precisa assumir uma prática docente que permita conduzir os alunos na busca de caminhos para a lida efetiva com o conhecimento. Ensinar exige do professor arcabouço teórico e metodológico. Ele deve conhecer os aportes teóricos que fundamentam sua disciplina, além de deter as premissas metodológicas que levem o aluno ao aprendizado. Isto não significa um totalitarismo no que tange a detenção do conhecimento por parte do professor. O raciocínio empregado em um viés autoritário e bancário de educação, onde o professor, senhor do conhecimento apenas transmite, e os alunos, como receptáculos vazios os apreendem, são excludentes e antagônicos no que se refere a uma educação cidadã, pois impedem os educandos de experienciar o conhecimento. É importante então que as ações pedagógicas dentro da sala de aula, sobretudo em uma aula de História sejam experiências democráticas na construção do conhecimento. Uma educação cidadã deve ser tangenciada pela pluralidade, através de encontros, debates, contradições que expressem uma vivência democrática de amplas possibilidades formativas.

## 2. A materialização da disciplina história fundamentada na crítica

E o que seria a História enquanto área do conhecimento, sobretudo em sua materialização curricular? Dentro de uma perspectiva curricular que releva a problematização e a crítica, a história seria a disciplina cujo objetivo principal é o estudo, a investigação das relações humanas no tempo. Dessa forma o homem se torna protagonista do processo histórico, mas não um homem estático e passivo, mas sim um homem atuante, que modifica a natureza e se humaniza mediante as interações políticas, econômicas e culturais que permeiam seu contexto social, nas mais diferentes temporalidades.

Ciência dos homens, dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: dos homens no tempo. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera



em que o seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. (BLOCH,1997, p.89).

A partir de tal perspectiva conceber a História como uma mera narrativa do passado representa a simplificação da produção cognitiva histórica, pois a História enquanto ciência social é produzida mediante questões levantadas no presente que orientam o estudo do passado, não o contrário. O passado não pode ser reconstruído em sua totalidade, mas sim em seus recortes em seus nuances, que não são representativos de uma verdade absoluta, mas sim de uma miríade de questões e problematizações que por meio da investigação, da pesquisa histórica são construídas em diversos vieses em diversas perspectivas.

Então que justifica a História na sala de aula? A História enquanto disciplina escolar justifica-se em seu cerne emancipatório, crítico e democrático. O entendimento das relações dialógicas entre presente e passado como uma construção humana é princípio *sine qua non* para a construção da emancipação, da liberdade e da cidadania. Uma História não conteúdista, mas de conteúdo, de arcabouço teórico, que permita na sua concretude na sala de aula a experiência com a reflexão. A disciplina não pode ser apresentada como algo externo, como uma película cinematográfica, onde os fatos se desenrolam cronologicamente, cabendo ao educando o papel de mero espectador. A ideia de linearidade corrobora com a ideia de predeterminação, que por sua vez colabora com a visão sofisticada que o aluno não é um sujeito que participa do fazer histórico, mas apenas o contempla. A sala de aula enquanto lócus de materialização da relação ensino-aprendizagem, não pode ser o lugar da expropriação do pensamento, mas sim da produção da crítica, do raciocínio do esclarecimento. O aluno deve entender que o processo histórico é fruto da ação criativa de homens e mulheres no desenrolar do tempo. (BERTUCCI; FILHO; OLIVEIRA, 2010).

Defende-se uma história crítica, humanizadora e democrática. A humanização só ocorre por meio da reflexão, da contradição da percepção das tensões intrínsecas ao fazer humano. Não existe humanização contemplativa, mas sim crítica, reflexiva e ativa. O ensino de História deve ser capaz de mostrar ao aluno que ele é capaz de mudar sua trajetória, pois é um sujeito-histórico, capaz de reflexão e ação sobre o mundo. É pensar uma História fluída, eclética, que trabalhe as diversidades políticas, culturais e sociais. (BURKE, 2011). Essa concepção de História remete a uma pedagogia democrática, uma pedagogia do esclarecimento. (ADORNO, 2011 a). Um ensino de História crítico, sem dúvida é um ensino de História cidadão, um ensino que leva o educando a se enxergar como parte integrante de um processo histórico constante, dinâmico fruto das experiências subjetivas e coletivas do indivíduo.

### 3. O currículo de história dentro da sala de aula

Procurou-se compreender as possibilidades da escola na efetivação da formação para a cidadania pautada na realização do processo pedagógico pretendidos pela disciplina História em uma turma do 1ºAno do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais. Para a investigação empírica escolheu-se a observação da disciplina História em sala de aula pelo seu caráter humanista na formação de cidadãos críticos e autônomos, enfim sujeitos da História. A percepção como sujeito histórico é



consonante com a percepção enquanto ser social, inserido em uma coletividade, dessa forma por si só o conhecimento histórico possui um caráter transformador no que tange a liberdade responsável de optar, pois “ [...] sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menos de liberdade, pode fazer, como sujeito da própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo.” (PINSKY; PINSKY; 2010, p.28). O professor de História deve levar o seu aluno a refletir acerca dos processos de construção, desconstrução e reconstrução da História enquanto ciência que investiga o fazer humano no tempo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos culturais, econômicos, políticos e sociais pertinentes a cada momento histórico. Para tanto o professor deve fomentar junto aos seus alunos a ideia de processo histórico, de que os fatos históricos não são lineares, mas sim passíveis de ações sincrônicas e diacrônicas no que tange ao papel primaz da ação humana no mundo social. O contrário pode incorrer numa ideia factual e cumulativa de História, não integrada, conferindo ao aluno a falaciosa ideia de que o conhecimento histórico é a memória linear de fatos passados.

O problema, em termos do processo ensino-aprendizagem, é que o abandono da diacronia, da ideia de processo, pode transformar o conhecimento histórico numa sabedoria de almanaque mal digerida, em que acontecimentos, instituições e movimentos ocorrem do nada para o nada. (PINSKY; PINSKY, 2010, p.35).

Cabe ao professor de História enquanto mediador do processo pedagógico levar o aluno ao reconhecimento de uma história crítica, de uma história problematizada, dando “[...] ênfase ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a formação de um “cidadão crítico.” (BITTENCOURT, 1998, p.19). O cidadão dotado de criticidade é aquele pronto para intervir de forma ética na realidade que vive, para transforma-la, no fomento dialético da cidadania e da democracia. “A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas propostas.” (BITTENCOURT, 1998, p.22). Uma democracia cidadã, sobretudo fomentada pela proposta de um ensino de História crítico não pode e não deve ser apenas o esboço de uma prática curricular, mas sim um projeto a ser efetivado, tanto no manejo pedagógico como na materialização da História enquanto disciplina em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, acerca da disciplina História no Ensino Médio definem que:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB–, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução auto reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL,1998 p. 13).



## 5. Para compreender a materialização da proposição curricular da História

Escolheu-se a investigação da materialização do currículo de História em turmas do Ensino Médio, devido à necessidade de entendimento qualitativo deste nível de ensino. O artigo número 22 da lei 9394/96 que estabelece sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe de acerca de fundamentos legais no qual “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Dessa forma é dever explícito da Educação Básica, onde está compreendido o Ensino Médio a formação para a cidadania, ou seja, de uma cidadania a ser exercitada, portanto ativa. Uma cidadania ativa é uma pratica consonante com o exercício da democracia, sobretudo no tocante ao direito de uma formação comum que garanta aos educandos os conhecimentos necessários para progredir tanto enquanto sujeitos, como no mundo do trabalho. A emenda constitucional número 14/96 declara o Ensino Médio, como um direito, e não uma obrigação de todo cidadão. Dessa forma é dever do Estado oferecê-lo, bem como promover sua gradual universalização, o que de fato identifica o Ensino Médio como uma etapa conclusiva da Educação Básica, portanto não sendo um objetivo em si mesmo, mas sim como parte de um processo, sob os mesmos rigores que legislam sobre a Educação Básica de uma maneira geral. Investigar a materialização do currículo do Ensino Médio sob o prisma da legislação educacional incidente é sempre um exercício hermenêutico e dialético, pois “[...] uma lei quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados [...]” (CURY, 2010, p.92). A contraposição mediante a pesquisa empírica é em suma importante para o entendimento das disposições supracitadas da LDBEN 9394/96 em sua materialização na escola, no tocante à educação como um direito reconhecido.

Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC’s, formulados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN’s, formulados pelo Ministério da Educação tem como objetivo o estabelecimento dos conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos na Educação Básica. A proposta curricular de História e o CBC para o Ensino Médio preconizam novos parâmetros para a organização e para a avaliação do ensino de História, baseados na ideia de processo, nas multiplicidades do tempo histórico em sua sincronia e diacronia. Busca-se uma História problematizada, que permita ao aluno a inflexão crítica constante e sua percepção como sujeito da história. Propõe-se também um currículo diversificado e integrado, no qual o programa curricular compreendido pelo CBC não seja um dogma, mas sim uma orientação, passível de mudanças e adaptações no que se refere à diversidade das realidades escolares do estado de Minas Gerais.

A diversidade histórico-cultural do Estado de Minas Gerais e as particularidades de seu Ensino Médio público, por exemplo, sempre serão variáveis importantes no processo de enriquecimento deste ou daquele programa proposto. Tais adaptações integram as iniciativas dos professores no trabalho de sala de aula. Sabe-se, portanto, que muitos dos temas e conteúdos desse programa-básico de referência serão, automaticamente, adaptados às respectivas realidades regionais e escolares, o que certamente contribuirá para



o enriquecimento da presente proposta e, sobretudo, para sua boa exequibilidade. (Minas Gerais, 2005, p.5) .

Outro aspecto relevante contemplado pelo CBC de História do Ensino Médio tange a valorização do conhecimento construído pelos alunos. Enfatiza-se a história-problema propondo “[...] aos alunos que construam conhecimentos a partir de questões colocadas às diferentes fontes históricas, esperando-se que essas questões surjam da problematização do presente e de suas experiências sociais.” (MINAS GERAIS, 2008, p. 45). Valoriza-se assim a importância da reflexão, do raciocínio histórico para a compreensão histórica. Ademais o educando mediante uma perspectiva crítica que problematiza os eventos históricos, abandonando o esquematismo factual é elevado à categoria de sujeito social pensante e parte integrante do constructo histórico. Dessa maneira cabe ao professor o papel de mediador do processo pedagógico, um interlocutor privilegiado, que possa levar o aluno a problematizar, a discutir, a criticar o conhecimento histórico.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHIMIDT, 1998, p.57).

Percebe-se que a verdade enquanto conceito histórico é construída e reconstruída a partir dos diversos pontos de vista, dos diversos olhares epistemológicos que podem ser abordados na sala de aula sobre diversas temáticas e eventos da História. Portanto, cabe ao professor ser partícipe na produção do conhecimento histórico, não apenas ecoando o que fora dito por historiadores e livros didáticos. Para ensinar o professor precisa assumir uma prática docente que permita conduzir os alunos na busca de caminhos para a lida efetiva com o conhecimento. Ensinar exige do professor arcabouço teórico e metodológico. Ele deve conhecer os aportes teóricos que fundamentam sua disciplina, além de deter as premissas metodológicas que levem o aluno ao aprendizado. Isto não significa um totalitarismo no que tange a detenção do conhecimento por parte do professor. O raciocínio empregado em um viés autoritário e bancário de educação, onde o professor, senhor do conhecimento apenas transmite, e os alunos, como receptáculos vazios os apreendem, são excludentes e antagônicos no que se refere a uma educação cidadã, pois impedem os educandos de experiência o conhecimento. É importante então que as ações pedagógicas dentro da sala de aula, sobretudo em uma aula de História sejam experiências democráticas na construção do conhecimento. Uma educação cidadã deve ser tangenciada pela pluralidade, através de encontros, debates, contradições que expressem uma vivência democrática de amplas possibilidades formativas.

## 6. A Teoria Crítica, o ensino e a transposição didática.

Pflugmacher (2010) coloca o ensinar como a didática. Seria então todo o processo de mediação do conhecimento que é a tarefa do professor. Cabe ao professor criar



situações que viabilizem a aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses busquem por conhecimento, desenvolvendo neles o interesse por aprender. Por fim, formar é levar o aluno a se transformar em um sujeito pleno, por meio do processo educativo. Para a efetivação deste processo o aluno precisa do conhecimento e da educação, a fim de desenvolver autonomia e um pensamento crítico, podendo assim chegar ao nível de sujeito pleno. Ademais as disciplinas escolares em seus diversos ângulos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos paradigmas da produção científica em determinada temporalidade histórica. Para Doll Jr (1997) a transformação de um saber em disciplina escolar é fruto da relação intrínseca entre as práticas e formas curriculares e os paradigmas referentes à produção do conhecimento científico. Investigar a materialização curricular dessas disciplinas em sala de aula contribui para o entendimento das relações pedagógicas, no que tange a formação intelectual dos indivíduos. A educação é sempre uma forma de práxis social, carregada de tensão, e com uma lógica pedagógica própria, o que a difere de outras práticas sociais. A percepção da realidade da escola só é possível por meio de processos hermenêuticos que objetivem o desvelamento da realidade social. Trata-se de uma questão dialética, onde estão concatenadas a reflexão teórica e a realidade social observada.

Partindo desse pressuposto e considerando a reflexão acerca da prática educativa ferramenta primaz na constituição de uma sociedade realmente democrática, pretende-se pesquisar a materialização do currículo na sala de aula mediante a hermenêutica objetiva. Tal metodologia é fundamentada nos estudos da Teoria Crítica, vinculados à Escola de Frankfurt. É importante frisar que tanto que os intelectuais vinculados à Escola de Frankfurt, matriz da Teoria Crítica não eram especificamente teóricos da educação. Mesmo assim é possível e pertinente a utilização do arcabouço teórico destes mesmos intelectuais em reflexões acerca da prática educativa. Ora, sendo a educação enquanto campo de pesquisa social pautada pela pluralidade de análises e pela interdisciplinaridade faz-se importante o entendimento epistemológico dos preceitos principais que norteiam a Teoria Crítica, que podem de fato ser utilizados para análise sociológica da prática pedagógica.

## 7. Conclusão

Dessa forma percebe-se na construção intelectual História enquanto ciência não pode se ater à rigidez metódica, ou a preceitos técnicos. A História deve buscar ser uma ciência que resgate uma perspectiva humanista, onde a investigação procure mais do que a observação e o discernimento purista do fenômeno social, mas sobre tudo também seja uma ciência da contribuição, uma ciência da transformação da sociedade e do indivíduo.

## Referências

ADORNO, Theodor. Educação: para que? In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011a.



BERTUCCI, Liane M; FILHO, Luciano M. F; OLIVEIRA, Marcus A. T. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

BEZERRA, Holien G. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto, 2010. p. 37 – 48.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). São Paulo, 2 ed, 1998, Editora Contexto. p. 11 – 27.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa América LTDA, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, da nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 set. 1996. <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/.e1496.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 setembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 novembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Bases Legais. MEC, SEF, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 novembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, ParteIV. Ciências Humanas e suas Tecnologias. SEMTEC/MEC, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>Acesso em: 22 novembro 2012.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

CURY, Carlos R. J. Leis de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação Nacional. In: **Carlos Jamil Cury: intelectual e educador**. VEIGA, Cyntia Greive. (Org). Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

DOLL Jr. **Currículo**: uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



JANOTTI, Maria de Lourdes M. História, política e ensino. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p. 42 – 53.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular de História**: Educação Básica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. **CBC de História**: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto. p. 17 – 20.

PLFUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. PUCCI, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo:, Autores Associados, 2012.

SCHIMDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p. 54 – 66.

SCHIMDT, Maria A; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

## RESUMOS EXPANDIDOS

### A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO NO “PROJETO ESCOLA DE HELENA”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Elizabeth Dias Munaier Lages  
Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo  
Carolina Zimer Silva

**Palavras-chave:** Educação Integral; Currículo; Educação e Cidadania.

Entende-se por educação integral a busca de uma formação mais completa possível para o ser humano e sua emancipação. Esse tipo de educação pressupõe o ambiente escolar como um espaço de grandes possibilidades de interação, de transformação e de mudanças, voltadas para a vivência de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, o “Projeto Escola de Helena” se constitui como um projeto de educação integral, financiado em parte pelo Programa Mais Educação e desenvolvido por meio de uma parceria entre a UEMG – Ibirité, a Fundação Helena Antipoff (FHA), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e cinco escolas estaduais



do entorno: E. E. Sandoval Soares de Azevedo, E. E. Yolanda Martins e E. E. Antônio Pinheiro Diniz, E.E. Gislaine de Freitas e E .E. do Palmares. O projeto é ofertado nas instalações da FHA e atendeu no período pesquisado, ano letivo de 2016, a 800 crianças e adolescentes, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, no contra turno escolar.

Tendo como perspectiva os macro campos da educação integral, a pesquisa objetivou evidenciar como se dá a constituição do currículo no “Projeto Escola de Helena”, em seus aspectos práticos e teóricos. Destaca-se que seu objetivo foi verificar na prática o funcionamento do Projeto “Escola de Helena”, buscando-se ligações entre o currículo desenvolvido neste projeto e aquele efetivado pelas escolas parceiras. Além disso, foram analisados os objetivos das oficinas ofertadas, evidenciando-se o que está implícito em seu currículo, verificando as possíveis incongruências entre o previsto e o praticado na execução do programa de educação integral. Entre outros aspectos, a pesquisa justificou-se na medida em que o “Projeto Escola de Helena” é considerado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) como uma das experiências piloto da educação integral, no âmbito da educação estadual em Minas Gerais.

A fim de elucidar tais questões, utilizou-se referencial teórico dedicado aos estudos da educação integral no Brasil, assim como aos aportes da teoria crítica do currículo. A análise dos documentos legais que versam sobre o assunto complementou o entendimento sobre a temática em questão.

De acordo com Guará (2006) a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Assim, ao acrescentar-se à ideia filosófica de homem integral, realça-se a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais e, resgata-se, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na expectativa de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma gama de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Neste bojo dessas discussões, está a concepção da construção de um currículo integral que está para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais, mas que considera que esta permanência acabe por desenvolver um rol de atividades curriculares que enriqueçam a vivência dos educandos. Nesse mote, o currículo integral deve ser compreendido como um único processo, construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas de conhecimento e instituições, de modo a inter-relacionar este processo ao contexto social, que garanta a formação plena do educando. Esse ideal da formação plena necessita ser garantido por um processo educativo que propicie ao educando desenvolver-se como pessoa e como cidadão. (FELÍCIO, 2011)

No intuito de desvelar como tem se dado a constituição do currículo no “Projeto Escola de Helena”, a pesquisa também utiliza como aporte a sociologia do currículo, em sua perspectiva crítica, almejando elucidar os aspectos constitutivos da construção curricular com o tempo integral. Parte da necessária compreensão do currículo como campo de contestação e luta, reflexo de relações de poder e permeado por seleções isentas de neutralidade. Para tanto, elucidou-se a dimensão do currículo na esfera do real e do oficial, procurando uma análise reflexiva sobre suas inter-relações.



Na perspectiva da análise crítica do currículo, Apple (1982) defende a ideia de que as escolas carregam consigo suas histórias e não são autônomas, estão ligadas às outras instituições que exercem poder, fatores perceptíveis em suas práticas cotidianas. Essas instituições e grupos, em geral, ditam o conhecimento que deve ser repassado na escola, parte daí a necessidade de compreensão dos interesses sociais que orientam a seleção e a organização do currículo. As práticas escolares cotidianas revelam a que tipo de currículo atende, variam de acordo com os valores, tendências e expectativas que as escolas pretendem transmitir.

Nessa perspectiva, o currículo se mostra como espaço de contestação e luta, de forma que o currículo, sempre uma seleção, é resultado do interesse de alguns grupos na reprodução de determinados conhecimentos, o que denota uma relação de poder.

Surgem daí questionamentos que os estudos do currículo procuram elucidar: qual o papel do currículo perante a reprodução cultural e social? Por que o conhecimento escolar é constituído da forma como acontece? Qual o conhecimento válido, para quem e por quê? Refletir sobre essas questões contribui para compreensão crítica do papel da escola como produtora e distribuidora de conhecimento e por sua responsabilidade (ou não) em reproduzir desigualdades. (NOGUEIRA, 2004).

Os estudos do currículo indicaram a necessidade da pesquisa analisar o seu objeto de estudo sob a premissa de sua não neutralidade, considerando as relações de poder que o permeiam. As questões trazidas pelas teorias críticas do currículo abordam as relações com o conhecimento de modo a não naturalizá-las. Nesse sentido, entender que as oficinas oferecidas no “Projeto Escola de Helena”, revelam escolhas implícitas no seu currículo e estão permeadas por interesses, se configura como elemento básico para o desvelamento do problema de pesquisa proposto.

Tendo como orientação a abordagem qualitativa, adotou-se como métodos de pesquisa a entrevista semiestruturada a equipe gestora do “Projeto Escola de Helena”, a aplicação de questionários aos gestores das escolas parceiras e aos monitores que ofertam as disciplinas do projeto, a análise de documentos, entre eles o currículo oficial do projeto e as legislações pertinentes, além da atenção aos informantes.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu embasamento teórico necessário para a exploração do tema proposto, bem como clareza ao apresentar o trabalho junto aos sujeitos da pesquisa. A realização do trabalho de campo, através de visitas às instituições envolvidas no Projeto “Escola de Helena”, viabilizou a aproximação com a realidade cotidiana dos sujeitos que estão no cerne da proposta do projeto (professores, supervisores e, sobretudo, os alunos) além de ser possível identificar demandas e falhas em sua execução, tendo em vista sua finalidade em propiciar a formação humana e cidadã ao público ali atendido.

Ao analisar os resultados obtidos a partir da coleta de dados (questionário e entrevista semiestruturada), foi possível confrontar as percepções acerca da Educação Integral no âmbito escolar tradicional, bem como no âmbito do projeto, que tem uma proposta de educação diferenciada. Percebemos a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as instituições e a coordenação do projeto bem como traçar estratégias para a efetivação das atividades desenvolvidas se estendam para o espaço escolar, daí a importância da construção de um currículo comum para a escola integral a fim de que se possa fomentar uma educação efetivamente integral.



## Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2. São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

### **Fronteiras *trans* ou *intransponíveis*: uma análise dos artigos publicados na revista Currículo sem Fronteiras**

Flávio Clementino da Silva

**Palavras-chave:** Revista Currículo sem Fronteiras. Lusofonia. Currículo. Ideologia.

**Resumo:** A *Revista Currículo sem Fronteiras* é uma publicação quadrimestral, apenas na versão eletrônica, voltada para debater assuntos relativos à educação, em especial sobre o currículo. É um periódico internacional que conta com artigos assinados por pesquisadores de várias universidades mundo afora. Em seu Manifesto, há a proposta de discutir assuntos sobre educação de forma crítica e emancipatória, além de promover a aproximação entre os países de língua portuguesa. A ideia de aproximar os países lusófonos a partir do debate sobre educação/currículo parte do pressuposto de que a atual sociedade capitalista se apresenta de forma homogênea, mas que exclui uma parcela significativa da população dos benefícios por ela produzidos.

O presente trabalho é originado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no curso de mestrado em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, defendida em 2014, intitulada “*Pressuposto teórico-filosóficos das teorias curriculares: uma análise dos artigos publicados na Revista Currículo Sem Fronteiras*”. Naquele momento, o objetivo era destacar os pressupostos teórico-filosóficos que fundamentam as teorias sobre currículo. Para tanto, partimos das publicações da revista Currículo sem Fronteira, em particular das publicações entre 2002 e 2012, que foram organizadas com o propósito de levantar dados sobre as produções dos mais diversos autores de diferentes países e universidades no período em questão. A intenção é destacar os pontos convergentes como os assuntos mais abordados pelos



pesquisadores do campo do currículo, seus referenciais teóricos por eles adotados, quais os temas centrais nas pesquisas e quais as teorias filosóficas que se colocam como o pano de fundo.

A partir desses dados foi desenhado um panorama que permitiu pontuar algumas questões sobre a Revista e contrapor as informações que são expressas em seu próprio manifesto, mostrando que, ao contrário do que se afirma, ao invés de promover a aproximação entre os países de língua portuguesa, o periódico apenas coloca em evidência a polarização que ela mesma tenda eliminar, uma vez que se destaca a presença de pesquisadores do eixo Brasil-Portugal e Europa (em sua esmagadora maioria), dando importância aos assuntos pertinentes às demandas dos pesquisadores desses países, esquecendo-se por completo do contexto dos países de língua portuguesa na África e Ásia.

Uma questão de grande relevância que surge a partir dos dados levantados é se a Revista tem por objetivo acabar (ou até mesmo minimizar) com os efeitos e questionar esse processo hegemônico, criado a partir das sociedades capitalistas, ou apenas reforçar seus efeitos, aumentando ainda mais o distanciamento que existe entre os países ricos e pobres, europeus e não europeus, desenvolvidos ou subdesenvolvidos. A questão central é: as publicações da revista visam reforçar uma política hegemônica triunfante (tendo em vista a organização das sociedades contemporâneas) ou promover ações contrárias a essa cultura no contexto das teorias sobre o currículo?

### **Avaliação da Aprendizagem e o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Ione Aparecida Neto Rodrigues

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; currículo; Formação Humana integral ; Educação Técnica Profissional de Nível Médio ;

#### **Resumo**

O trabalho apresenta parte da proposta de pesquisa que será desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG). O caráter principal é o de compreender no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ,quais os princípios que orientam a prática avaliativa dos professores em articulação com formação humana integral. A educação profissional técnica de nível médio refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. A opção teórico-metodológica feita para a realização desta pesquisa é de enfoque qualitativo. Serão utilizados para coleta de dados: análise documental dos projetos políticos pedagógicos, e questionários aplicados aos professores e coordenadores da escola participante da pesquisa.. Na construção artigo estabeleceu-se um diálogo com autores que problematizam e pesquisam a avaliação da aprendizagem. Tomou-se como referencial teórico autores como: Depresbiteris (1989), Guba; Lincoln(1989)



,Barlow(2006), Demo(1999,2004), Hadji(2001), , Libâneo(2001,2004) Luckesi (1997, 1988, 2002, 2004), Silva(2015) dentre outros. O interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem , dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem . Avaliar é uma atividade que integra o cotidiano da humanidade, de diferentes formas e segundo os mais variados critérios, fundamentados em pensamentos e objetivos coerentes ao momento e ao contexto. No desenvolvimento deste trabalho serão apresentadas as abordagens conceituais históricas e suas definições sobre a avaliação da aprendizagem uma vez que muitas são as ideias sobre avaliação. Nenhuma avaliação é neutra ou inócua, isto quer dizer que, a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, pois subsidia decisões a respeito da formação dos estudantes. Porém, cotidianamente, as práticas avaliativas na escola tendem a cumprir uma lógica burocrática, que visa a atender ao sistema escolar numa rotina de aferir notas ou conceitos ao final das unidades e semestres para que a escola tenha sua organização sistêmica completa. Almejamos ainda, abordar a finalidade da avaliação da aprendizagem e sua articulação com a formação humana integral, entendida como aquela capaz de desenvolver o ser humana em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. Ressaltamos que a legislação educacional brasileira preconiza os princípios para uma formação humana integral através de uma organização curricular a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O trabalho é um conceito que deve ser apreendido tanto em sua dimensão ontológica quanto histórica; a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida e a cultura como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.. Abordamos a Avaliação da Aprendizagem como elemento integrante e integrador do currículo educacional ,pois, quando estamos investigando a avaliação da aprendizagem, devemos considerar que esta é parte integrante e fundamental no processo de desenvolvimento curricular, pois aquilo que se propõe desenvolver nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação, além do fato de que deve estar necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola. O desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re) construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático. Salienta-se que os projetos curriculares são permanentemente questionados a responder desafios científicos cada vez mais dinâmicos e de legítimas inserções sociais. Eles são, também, objeto de disputa entre interesses diversos tais como os advindos dos controles corporativos relacionados ao exercício de profissões, das forças do mercado, das expectativas dos educadores, etc. Sobre a avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio



, inferimos que esta não deve ser diferente do que se espera para outras modalidades de ensino. A sua particularidade está nas formas de implementação, nos métodos de execução, já que existe uma diversidade maior de situações que requerem observação do desempenho do estudante, pois nessa modalidade se envolve- mais a relação teoria e prática.. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Enfatizamos que é preciso que se reflita sempre a respeito de que e de quem a avaliação da aprendizagem está a serviço, como ação de transformação e de promoção humana e social. A partir dessa premissa defendemos que a avaliação da aprendizagem atinge seu sentido , sua finalidade quando sustenta as tomadas de decisões sobre o processo formativo dos estudantes . Concluimos que a formação humana integral pressupõe um olhar para a multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, assim avaliação nessa perspectiva também deve se configurar como um projeto integrado e integrador, tanto conceitualmente quanto em sua prática metodológica.

## LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES VOLTADAS PARA A LEITURA LITERÁRIA

Luciana Mara Torres Buccini

**Palavras-chave:** Letramento literário, leitura literária, livro didático, ensino médio.

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado “Letramento literário no Ensino Médio: o que propõem livros didáticos?”, realizada entre 2014 e 2016, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Tal investigação se pautou nas discussões acerca do letramento literário, da formação de leitores e da função social da literatura, para refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio, a partir de livros didáticos que chegam às escolas públicas por meio do PNLD-EM. Pensar a escolarização da literatura no livro didático foi uma escolha ancorada em estudos que indicam que esse suporte é um dos objetos mais presentes na sala de aula, e, segundo Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006), instrumento de letramento mais presente na escola brasileira especialmente a partir da década de 1970.

Acredita-se que, por meio do letramento literário, pode-se pensar não só na vivência como também na ampliação de repertórios culturais dos alunos e nos processos de desenvolvimento e compartilhamento da leitura literária na escola, onde se espera que se formem leitores capazes de participar da vida social como sujeitos críticos, conscientes, construtores de interpretações sobre a vida e sobre o mundo que os cerca.

Frente a outros domínios discursivos, a literatura se distingue por levar o leitor a experiências estéticas na leitura do texto, estabelecendo com ele um tipo de pacto ficcional ou poético que propicia uma maior abertura no processo de construção de sentidos. O letramento literário deve, então, por sua especificidade de formação cultural e artística, ser parte da formação do leitor.



Neste trabalho, apresentamos uma análise das atividades voltadas para a leitura literária, presentes em duas diferentes edições de dois livros didáticos amplamente adotados por escolas públicas de Belo Horizonte, a fim de constatar possíveis mudanças na abordagem do ensino de literatura. As obras foram selecionadas a partir de informações do PNLD-EM que mostram que esses dois títulos foram os mais adotados por escolas públicas desde que o programa entrou em vigor. São eles: *Português Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Cereja, e *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio.

O presente artigo traz, então, um panorama das seções de atividades voltadas para a leitura literária em livros didáticos. Os livros didáticos de Língua Portuguesa, como instrumentos a serem usados em sala de aula, além de trazerem a teoria e textos para leitura, são compostos por atividades, exercícios que têm a função de aplicar e sistematizar o conteúdo e, no caso de Língua Portuguesa/Literatura, propor uma orientação de leitura dos textos veiculados.

Assim, fez-se importante analisar como são as atividades propostas nos livros estudados e verificar se elas dialogam com os documentos oficiais do Ensino Médio no que diz respeito às últimas orientações voltadas para o ensino de Literatura, que cada vez apontam mais a importância dos textos literários.

Para essa análise, mapeamos as atividades dos livros didáticos por capítulo, apontando também o número de questões em cada atividade e a autoria – se dos próprios autores do livro didático ou de vestibulares e Enem. Quanto à autoria, cabe ressaltar que é comum, nos livros didáticos, o uso de questões de vestibulares e mais recentemente do Enem, já que se pressupõe que parte dos alunos desse segmento terão como próximo passo, após a Educação Básica, a busca pelo acesso às universidades.

Foi necessário fazer um recorte em cada livro didático para analisar as atividades a partir de uma amostragem. Assim, nas edições do livro *Novas Palavras*, foi analisado o capítulo cujo tema era “O Neoclassicismo Português” e, nas edições de *Português: linguagens*, o foco foi o capítulo “O Arcadismo”. A análise foi feita por meio da leitura de todas as questões dos capítulos citados e da interpretação das atividades das duas edições com a intenção de identificar o objetivo de cada uma delas e apontar o que as diferencia ou aproxima.

Constatou-se a inclusão do diálogo entre a literatura e obras de arte dos mesmos estilos literários, a maior presença de propostas que promovem o diálogo entre diferentes movimentos literários de várias épocas, no livro *Português: linguagens*, em seção cujo o título é *Literatura comparada*, que inclui uma abordagem sincrônica à proposta metodológica. No entanto, percebeu-se que uma das coleções, apesar de incluir seções novas como a que compara literatura e outras artes, mostra-se mais avessa a mudanças em relação à orientação metodológica que se adota em uma e outra edição.

Por outro lado, percebeu-se também, em uma das coleções, um trabalho diferenciado voltado para a leitura literária, na incorporação de expectativas e conhecimentos veiculados por documentos oficiais e pesquisas relacionadas ao ensino de Literatura nos últimos anos.

### **Currículos Tradicional e Interdisciplinar: Ideologias no Olhar de um Grupo de Professores do Ensino Médio**



Márcio Antônio da Silva

**Palavras-chave:** currículo tradicional, currículo interdisciplinar, ideologia e educação, interdisciplinaridade, tema gerador.

Este resumo apresenta um recorte dos dados da nossa pesquisa participante de mestrado sobre a construção da interdisciplinaridade a partir de um tema gerador e que teve como principais referenciais teóricos as pesquisas de Ivani Fazenda (2013) no campo interdisciplinar, de Paulo Freire (2014) em educação libertadora e pesquisa participante de Pedro Demo (2008). “O currículo tradicional procura ser neutro, tendo como foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação acadêmica”, afirma Malta (2013). Por outro lado, um “currículo interdisciplinar é caracterizado pela busca, pela pesquisa e pela ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, sem anulá-las”, destaca Fazenda (2013). Partindo destes pressupostos, investigamos as ideologias envolvidas quando se altera a visão curricular com um grupo de professores do ensino médio noturno de uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais. O município mineiro tem como principal fonte de renda a produção de tijolos, e é este o tema gerador pelo qual desenvolvemos as atividades que compuseram o currículo interdisciplinar nos dois meses de pesquisa. Optamos por uma pesquisa participante pois a “essência do nosso argumento é que esse tipo de pesquisa é uma tentativa de instituir alternativa ao paradigma dominante de pesquisa, bem como de providenciar acesso ao saber por parte dos marginalizados” (DEMO, 2008). Assim, após os estudos da literatura envolvendo conceitos e práticas que apontavam as principais dificuldades para a implantação da interdisciplinaridade (MOZENA e OSTERMANN, 2014) fomos para o trabalho de campo. Em um primeiro momento, identificamos junto aos professores que o currículo escolar é tradicional, sendo propedêutico e tem uma vertente de ensino verticalizada em que os docentes são os agentes do processo enquanto os alunos são passivos, constituindo a “educação bancária” como cita Freire (2014). Posteriormente a esta primeira etapa sugerimos a construção de um currículo interdisciplinar tendo como eixo a realidade da comunidade. Os professores de forma unânime aprovaram as ideias relatadas e se dispuseram a esse caminhar interdisciplinar. Visitamos as olarias onde trabalham os estudantes, nos reunimos para que as disciplinas articulassem estratégias com a finalidade de debater o tema gerador e constituímos um mecanismo de diálogo permanente através de uma ferramenta digital. A comunidade foi chamada à escola para conhecer os trabalhos e os alunos assumiram, aos poucos, uma nova identidade frente a esta mudança de concepção. Partindo desta metodologia inicial um dos nossos objetivos era constatar se a ideologia que os professores percebem em um currículo tradicional sofre mudança quando se permeia uma nova trajetória onde há dialogicidade, e portanto parceria entre os agentes do processo educativo. “Falar sobre ideologia e educação é quase que tentar uma dissertação sobre Deus e sua época”, afirma Chauí (2016). A autora ainda define que ideologia é polissêmico sendo também “um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*”. Após a vivência do trabalho de campo percebemos situações de mudanças ideológicas dos professores quando comparamos o currículo anterior e a nova prática. Usamos como referencial as concepções de Chauí de que a ideologia direciona o pensar, o agir e o sentir para elencarmos nossas observações. Assim, os professores assumiram que o currículo anterior a pesquisa é realmente tradicional sendo feito por meio de uma abordagem vertical sendo o aluno mero espectador do processo, além de



conteúdos que são estanques e não permitem discussões de problemas da comunidade. Ainda relataram que dentro da instituição escolar não há diálogos que contribuem para a formação crítica tanto dos docentes quanto dos discentes. Também destacaram que em suas trajetórias escolares sempre tiveram um ensino verticalizado que valorizava o esforço individual em detrimento de um pensar e de um agir coletivo. Já no currículo interdisciplinar os docentes observaram que a parceria é uma estratégia essencial para a efetivação da proposta, em que a humildade, o saber ouvir e o saber falar, bem como a formação de opinião própria e coletiva, sintetizam essa maneira do “ser” interdisciplinar. Fazenda (2013) enfatiza que “numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto no outro (tradicional) é simplesmente outorgada (...) a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação e a reprodução pela produção do conhecimento”. É justamente nestas parecerias que observamos as mudanças do grupo de professores, antes homogêneo em repetir as ações que também receberam quando eram alunos, assume agora suas heterogeneidades em ações mais reflexivas, criando assim o hábito da práxis, como enumera Freire (2014). Podemos então concluir que a ideologia presente no currículo tradicional convém à dominação de uma classe por outra classe. A classe dominante estabelece programas que influenciam os livros didáticos e os exames seletivos para manutenção de seu *status quo* em detrimento do estudo local e suas demandas: “Os programas são impostos pelo governo, são lineares, com pouco tempo para execução e uma cobrança excessiva de conceitos nas provas, assim não podemos estudar a realidade em nossa volta”, disse um professor. O currículo interdisciplinar contribui para que as vivências, os sofrimentos, as conquistas sejam agora compartilhadas e assim os sujeitos se reconheçam uns nos outros. Compartilhando dessas novas articulações aumentamos as possibilidades das pessoas exigirem os seus direitos, as suas garantias e os seus deveres que até então eram inexistentes e ocultados por conteúdos afastados da realidade local. Mas, é também necessário não se prender apenas à realidade em torno de nós, devemos ampliar os estudos entre professores e estudantes para realizarmos a leitura crítica do mundo.

### Referências

- CHAUI, M. S. **Ideologia e Educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016
- DEMO, P. **Pesquisa participante: Saber Pensar e Intervir juntos**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18. Ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- FREIRE, P. R. N., **Pedagogia do Oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MALTA, S. C. L.. **Uma Abordagem sobre Currículo e Teorias Afins Visando a Compreensão e Mudança**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013
- MOZENA, E.R.; OSTERMANN, F. **Uma Revisão Bibliográfica sobre a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza**. Belo Horizonte: Revista Ensaio. V.16, n.02, p. 185-206, maio-agosto. 2014.



## **O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS (1970-2004): análise a partir da história de vida de uma professora**

Guilherme Leopoldino de Oliveira

**Palavras chave:** Educação Física. Currículo. História de vida. História oral.

### **Resumo**

Entendo que refletir, analisar e discutir com base nas narrativas, memórias e histórias de vida de professores, no intuito de produzir conhecimentos não é novidade no âmbito da pesquisa educacional. Entretanto, neste artigo buscamos trazer à tona um passado vivenciado por uma professora, revivido a partir de seu olhar e memórias, para compreender as perspectivas teóricas que influenciaram a elaboração do currículo da Educação Física escolar nos dias atuais. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar como se deu o processo de construção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais orientadas pela Secretaria de Educação, desde a década de 1970 até 2004, tendo como foco a história de vida de uma professora de Educação Física, que participou da elaboração de todas elas. Buscou-se refletir a trajetória da professora e sua intervenção profissional, os contextos socioeducativos em que as propostas foram elaboradas, seus objetivos e finalidades, os limites, avanços e desafios. Possui como objetivos específicos entender como e por quê a professora esteve presente na produção dessas propostas curriculares; como ela percebe sua participação e de que forma sua trajetória de vida profissional, dentro da Educação Física, também foi se modificando; analisar como a história da Educação Física se articula com os contextos históricos da educação e do currículo; entender como o pensamento curricular desses contextos influenciou na elaboração dos documentos; analisar os conteúdos presentes nessas propostas curriculares. A temática dessa pesquisa se justifica pela escassez de estudos no campo da Educação Física que articulam a história de vida de uma professora e os currículos da área e, ainda, pela possibilidade de instigar nos professores a reflexão sobre as concepções que influenciaram e influenciam a escolha dos conteúdos presentes nas propostas curriculares desenvolvidas nas escolas até os dias de hoje. Trata-se de um estudo qualitativo, apoiado nos pressupostos metodológicos da história de vida Nóvoa (1992/1995), Goodson (1992) e da história oral Delgado (2010), nos quais tratamos as memórias da professora como possibilidade para problematizar, questionar e oferecer informações sobre o processo de construção das propostas curriculares de Educação Física em Minas Gerais nos últimos 40 anos. No intuito de atingir os objetivos propostos, o estudo se debruçou na análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com a professora, nas propostas curriculares elaboradas, em diálogo com autores da história da educação Savani (2010) e Romanelli (1986) do currículo Apple (1999), Arroyo (2013), Goodson (1995), Moreira (2003) e Silva (1995), da Educação Física Bracht (1992/1999/2003) e Betti (1991). Este estudo atestou que é por meio do currículo que se estabelecem conhecimentos social e culturalmente legitimados para serem ensinados aos alunos. Dessa maneira, a educação escolar, enquanto espaço institucional de transmissão e produção de conhecimento, é uma instituição que reflete anseios, interesses e



expectativas de diferentes grupos sociais, uma vez que o currículo escrito se configura como resultado de um processo seletivo dinâmico, permeado de interesses e tensões, que estabelece e legitima os conhecimentos e as práticas escolares socialmente válidos, dentre uma gama ampla de possibilidades. Nos estudos sobre a presença da Educação Física como componente curricular desde os primórdios da escola moderna, entendemos que essa disciplina assumiu tanto os códigos, quanto as funções demandadas para escola, para o novo modo de viver na sociedade, urbana e industrial, que ganhava cada vez mais força, sua prática nos diferentes contextos históricos foi embasada por diversos campos de conhecimento, o que culminou nas tendências e correntes da área. Constatou-se que enfocar a história de vida da professora foi significativo para entendermos as mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto social do país, da Educação e, dentro dela, da Educação Física, no que tange a elaboração de propostas curriculares, a seleção de conteúdos e sua implementação. A investigação sobre a elaboração das propostas curriculares de Educação Física, a partir da história de vida daquela que esteve à frente de sua condução, do seu olhar e das suas memórias, em diálogo com os estudos da história da Educação, da Educação Física e do currículo, nos permitiu entender os aspectos que envolvem essa significativa e conflituosa parcela do processo educativo, a saber, a elaboração dos currículos escritos. As perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelas propostas elaboradas, assim como os seus conteúdos, expressam uma aproximação nítida entre os debates que se faziam presentes no meio acadêmico sobre a disciplina Educação Física e o que era pensado para essa disciplina no ambiente escolar em articulação com as demandas da sociedade, o que expressa a relação entre os currículos escolares oficiais, os projetos educacionais e os diferentes contextos sociais. Atesta ainda, o papel do Estado na definição dos especialistas para elaboração das propostas, a tímida participação dos professores atuantes nas escolas e os desafios para as implementações dos currículos, inclusive em relação aos tempos e espaços.

### **ENTRE O DIÁRIO E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ESTUDANTES CONSTRUINDO A HISTÓRIA DE UM BAIRRO**

Moacir Fagundes de Freitas  
Luíza Rabelo Parreira  
Luciana Sampaio

**Palavras-chave:** História do Bairro, Currículo, Direito à Cidade, Ensino de História.

Pode ser a história de Anne, de Maria das Graças, de Dona Geralda, do Seu Luiz, enfim, de várias pessoas que habitam ou habitaram um canto do mundo, da Europa, do Brasil, de um bairro de Belo Horizonte. Frequentam escolas e vivem em comunidade. E dessa forma, escola e comunidade se misturam, se fundem. Isso acontece com a Escola Municipal Anne Frank e a comunidade do pequeno bairro Confisco, localizado em área limítrofe entre as cidades de Belo Horizonte e Contagem. E é na labuta diária de, em certos momentos, pertencer a duas cidades, e por isso, quase sempre, não pertencer a nenhuma, que vivem pessoas como a Maria das Graças, líder comunitária, apaixonada



pelo bairro. Além de moradora, Graça é estudante da Educação de Jovens e Adultos da Escola Anne Frank, fundindo coerentemente, em sua pessoa, a escola e a comunidade.

Dos vários sonhos de Maria das Graças, um deles é escrever a história do bairro Confisco em quadrinhos. Enquanto, Graça acalenta seu sonho, a Escola, às voltas com seus horários, avaliações e metas, arrisca aqui e ali algumas investidas e pesquisas sobre a história do bairro: fez o Cordel do Confisco, entrevistas com moradores e outras ações que apenas "arranharam" a possibilidade maior de uma narrativa da história do Confisco. Até que, em certo momento da história, o sonho de Graça "desembarcou" e foi acolhido pela escola.

Neste projeto, juntos estarão, a dona do sonho, os estudantes, professores, e outras pessoas da comunidade, todos dispostos a dar corpo e voz a essa história. Porém, antes de criar as personagens, o roteiro, será preciso conhecer a história que se pretende contar. Aliás, a história em suas várias versões. Para tanto, estudantes tornar-se-ão pesquisadores, historiadores, quadrinistas, entrevistadores, etc. Usarão como ferramentas a história oral, a pesquisa de opinião, a leitura, o fichamento, a pesquisa de campo, a curadoria e outras formas de conhecer, registrar e comunicar.

Mas como registrar e contar essa história em construção? Nada mais apropriado que mirar na adolescente que nomeia nossa escola. Além da adolescência, Anne e os estudantes do Confisco terão em comum o desafio de escrever e contar a própria história. Se para Anne, naquelas circunstâncias, "Escrever um diário é uma experiência estranha...", para nossos adolescentes, escrever uma HQ, senão estranha, é minimamente um tarefa inusitada, ousada. Nesta empreitada, é interessante perceber a inversão dos caminhos. Anne inicia sua trajetória narrativa de dentro para fora; do seu "eu" para o mundo. Uma escrita que parte da sua intimidade e de sua família e acaba atravessando países. Daquilo que é íntimo para o público. Os estudantes do Confisco farão caminho inverso. Seu ponto de partida será o seu mundo - quase circunscrito ao bairro - e a estação de chegada será o conhecer-se. Conhecer o bairro para se conhecer. Da vida pública para a identidade. Conheço minha história a partir da história dos outros, do meu lugar, da minha escola, da minha comunidade.

Anne dizia "Tenho vontade de escrever, e tenho uma necessidade ainda maior de tirar todo tipo de coisas de dentro do meu peito". Dirão nossos estudantes: "... temos necessidade ainda maior de tirar todo tipo de coisas de dentro *do nosso bairro*"... para então, chegarmos dentro dos nossos peitos.

Ademais, algumas similitudes ligam, no tempo e no espaço, o diário à HQ, Anne aos nossos estudantes. As minuciosas referências de Anne à sua escola, aos professores, aos colegas de turma, podem bem sair das bocas de nossos adolescentes. Nos dois casos, mesmo que os comentários não sejam tão otimistas, deixam escapar a importância da escola em suas vidas. Certamente, a Escola Anne Frank, estará presente como lugar-personagem na história em quadrinhos.

Entretanto, outra linha nos liga a Anne e seu Diário. Claro que com matizes e gradações diferentes, a situação de exclusão, de opressão, segregação, repete-se de forma atualizada e, mais subliminar. Como se todos os moradores do bairro portassem também uma estrela de Davi. Como se a Belo Horizonte, fosse uma Holanda ocupada, e o Confisco um gueto, um campo... Ser morador do Confisco é o suficiente para ser discriminado, é ser vítima de preconceito, ser alvo dos olhares dos seguranças nas lojas.



É viver segregado do centro da cidade, é estar à margem. É ser impedido de se apropriar dos lugares e equipamentos públicos... públicos, por coerção, por constrangimento, por desconhecimento de que é um direito. Vivem no Confisco, na cidade de Belo Horizonte, vários e várias Anne's, confinadas, confiscadas dos seus direitos. Morre no gueto do Confisco, uma juventude negra que é dizimada cotidianamente, sem tempo de escrever seu diário ou sua HQ.

Assim sendo, antes de incorporar o sonho da líder comunitária, uma situação em sala de aula foi o que desencadeou todo o processo - o sonho veio como aliado. Tal situação refere-se à negação identitária manifestada na rejeição de pertencimento ao local de moradia dos alunos. Incomodava-me bastante falas como "você é que mora na favela", "eu moro do outro lado, no bairro". havia uma classificação de lugares - os piores e os melhores - e era sempre o outro, o colega, que morava no de "menor" qualificação. Morar no bairro Confisco era, então uma condição que estigmatizava aquele adolescente, aprisionando-o em estereótipos difundidos e consolidados pela grande mídia.

Ao constatar a exposição desse conflito identitário ali em minhas aulas de história, tinha a certeza que esse era o tema, o conteúdo, enfim, o currículo que se oferecia diante dos nossos olhos e mãos.

Considero que este projeto encontra-se em conformidade com o eixo temático 7, por representar um questionamento acerca do significado do currículo, do espaço/tempo e por envolver diversos saberes.

O projeto significa uma tentativa de subverter a relação currículo escolar / vida dos estudantes. Subverte na medida em que, ao invés de se partir do livro didático, parte-se da realidade dos estudantes. Um problema detectado em sala de aula foi o tema gerador da pesquisa. Não adequamos a projeto aos conteúdos indicados para aquela idade. Nesse caso, a realidade "engoliu" o conteúdo. Se antes as fontes de pesquisa eram o livro didático e outros textos; agora, outra espécie de fontes se descortina ante à curiosidade científica dos estudantes: são fontes orais, vivas, presentes no dia a dia da comunidade. O livro agora era a pessoa fundadora do bairro. Criamos o conceito "Pessoa-livro". E ao ser perguntada sobre que era isso, uma estudante disse: "Quando queremos aprender alguma coisa vamos nos livros, nós vamos até as fundadoras do bairro".

Outra característica diz respeito ao espaço escolar. O espaço de aprendizagem deixou de ser a sala de aula, a escola, para tornar-se as ruas do bairro, a periferia, a cidade. Ampliou-se o significado da escola e o processo de ensino-aprendizagem extrapolou os muros da escola.

### **Metodologias**

No desenvolvimento do projeto utilizamos a metodologia da História Oral e da Pesquisa de Campo. Realizamos uma análise de mapas e maquetes do bairro, comparando esse registro ao mundo real. Além disso, realizamos uma Pesquisa de Opinião Pública para diagnosticar quais imagens os moradores têm do seu bairro. Nessa pesquisa os estudantes saíam pelo bairro com prancheta tendo fixado em seus uniformes um simples cartão onde se lia "Pesquisador" ou "Historiador". Além de conhecerem o que pensam sobre o bairro, aproveitavam para localizar antigas moradoras que seriam as fontes orais. O resultado dessa pesquisa foi tabulado coletivamente em sala de aula.

Entrevistamos essas pessoas na escola e/ou em suas casas, a partir de perguntas formuladas pelos estudantes.



Ao final, viabilizamos a participação dos estudantes em oficina de HQ, que aconteceu de forma voluntária através da participação de uma jovem quadrinista da cidade.

### **Conhecimentos Produzidos e Descobertas**

Os conhecimentos construídos nesse projeto foram materializados em dois "produtos": Revista em Quadrinhos e a Exposição Fotográfica "Confisco Pelo Confisco". A revista em quadrinhos teve como personagens as pessoas-livro, contando com a participação de Anne Frank, que viajou pelo tempo até o Confisco. Todas as personagens, quanto os cenários foram desenhados por estudantes/quadrinistas.

A Exposição fotográfica, surgiu a partir de oficina de fotografia promovida por estudantes estagiários de História. Analisando algumas manchetes de jornais retratando o bairro, várias estudantes indignaram-se com a forma como a mídia retratava o bairro. Daí surgiu a proposta de mostrar á cidade o bairro a partir do olhar dos estudantes, por isso "Confisco Pelo Confisco".

Quanto às descobertas, talvez a mais surpreendente seja a de que a história do bairro Confisco é uma História de Mulheres, ou seja, foram as mulheres que ocuparam, fundaram e construíram o bairro.

## **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO**

Maria Elisa de Araújo Grossi  
Eliana Guimarães Almeida

**Palavras-chave:** currículo em ação, leitura literária, letramento literário, alfabetização.

### **Resumo**

O presente trabalho propõe uma discussão sobre a importância do letramento literário na organização de um currículo que priorize a formação integral dos sujeitos, considerando que a literatura é um componente curricular capaz de desenvolver, nos educandos, uma consciência crítica a respeito da realidade, uma vez que favorece o diálogo e a reflexão sobre textos. A concepção de letramento presente neste trabalho apoia-se em Soares (2001) e Kleiman (1995) e se refere a um conjunto de habilidades relacionadas à cultura escrita, inseridas em determinado contexto, bem como ao modo com que tais habilidades relacionam-se às necessidades, aos valores e às práticas sociais do sujeito que delas se apropria. Por sua vez, a alfabetização é entendida como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, configurando-se um fenômeno complexo e multifacetado que não se dissocia do letramento, uma vez que, segundo Soares (2003), a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por esses dois processos. Já o letramento literário é entendido aqui como o processo de escolarização adequada da literatura (SOARES, 2003), ou seja, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as características e as especificidades dos gêneros literários, trabalhando-os de acordo com o seu potencial estético. Assim, letramento literário inscreve-se num contexto de engajamento no mundo e é estabelecido por meio do processo social de capacitação para a construção de sentidos do mundo a partir do texto literário (Paulino e Cosson, 2009).



Temos como referência, ainda, reflexões trazidas por Freire (1996), que sinaliza a importância da dimensão social do verbo ler. Para o autor, a leitura da palavra não pode preceder a leitura do mundo, de modo que ler a palavra isoladamente de seu significado em relação ao contexto no qual se insere não promove o que ele chama de educação transformadora – concepção de educação baseada na possibilidade de transformação do meio, que se opõe a um modelo educação baseada na transmissão de conteúdos. Nesse sentido, entendemos que a literatura permite ao estudante uma percepção mais ampliada de aspectos da condição humana, que nem sempre estão explicitados no texto, mas que podem ser compreendidos quando se permite uma participação subjetiva que envolve o acionamento dos saberes prévios e o acesso às emoções, às angústias, e outros enfoques que, de modo geral, não costumam ser “matéria” da escola. Sabe-se que a visão crítica do currículo indica a necessidade permanente de se perguntar por que determinado conteúdo integra ou não um planejamento curricular. Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir não só o porquê da seleção de determinado conteúdo, mas também qual é a concepção de sujeito que queremos formar na escola a partir dessa seleção. Tendo como referência dados empíricos coletados em duas pesquisas de Mestrado realizadas em escolas públicas municipais de Contagem e de Belo Horizonte, e considerando também a nossa experiência como professoras do Ensino Fundamental e formadoras de professores alfabetizadores, o texto visa a apresentar e analisar algumas interações observadas em sala de aula, a partir da contação e/ou da leitura de histórias, buscando demonstrar como a literatura enriquece o currículo que é colocado em ação no contexto da alfabetização. As narrativas literárias selecionadas para análise neste texto suscitaram profícuos diálogos e o compartilhamento de muitas experiências entre a comunidade de leitores que se constituiu no interior da sala de aula. As metodologias utilizadas nas duas pesquisas no que diz respeito à abordagem do texto literário proporcionaram o encontro dos leitores com os livros lidos e entre si, no processo de produção de sentidos. Algumas pesquisas vêm mostrando que um dos problemas encontrados na escola em relação ao trabalho com textos literários é a utilização massiva de fragmentos das obras. O próprio livro didático apresenta fragmentos de vários livros, o que contribui para que os educandos não tenham acesso a textos integrais, em seus suportes originais. Essa fragmentação leva, muitas vezes, a uma descaracterização da essência da obra, com alterações de paragrafação e de estruturas linguísticas necessárias para se garantir a textualidade do que se lê. Considerando essa realidade, priorizamos, assim, neste trabalho, a análise de episódios gerados pela abordagem do texto literário em seu suporte original, que é o livro de literatura. Além da utilização de fragmentos de textos, outro problema que chama a atenção na escola é o uso da literatura para se ensinar gramática, para se trabalhar ortografia, ou mesmo para se preencher fichas, realizar provas ou inculcar preceitos e valores. Compreendemos que tal uso descaracteriza o objetivo principal do uso do texto literário em sala de aula, que é o de permitir que os estudantes se apropriem de um discurso que possui características únicas como a polifonia, o uso criativo de recursos linguísticos de acordo com o gênero, a contextualização histórica, dentre outros elementos que são próprios desse tipo de discurso, conforme sinalizam Cademartori (2009), Silva e Zilberman (2008), Colomer (2007), dentre outros estudiosos do tema. A leitura compartilhada de um texto literário instaura na sala de aula momentos singulares de conversa em que os leitores sentem-se estimulados a relatar suas experiências para o



outro. As discussões promovidas a partir da articulação dos resultados das duas pesquisas mostram a importância de tratar o texto literário em sua singularidade, de modo que se possibilite a integração de diversas áreas do conhecimento, instaurando, na sala de aula, momentos especiais de diálogo, de partilha de experiências, de abertura para o outro, o que amplia qualitativamente o currículo em ação.

### **A prática de iniciação à pesquisa em uma turma de alfabetização: possibilidades de ampliação do currículo**

Maria Elisa de Araújo Grossi  
Patrícia Barros Soares Batista

**Palavras-chave:** infância, iniciação à pesquisa, produção de conhecimento, letramentos.

Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido em uma turma de 1º ano do 1º Ciclo de Formação Humana no Centro Pedagógico da UFMG, no ano de 2016, a partir das aulas de Iniciação à Pesquisa, uma disciplina que tem como proposta assegurar que as crianças pesquisem temas de estudo de seu interesse, por meio da organização de grupos de estudo formados de acordo com os temas escolhidos por elas. O foco dessa disciplina é fazer com que os educandos aprendam várias habilidades e etapas relacionadas ao universo da pesquisa científica. As aulas da referida disciplina foram compostas de dois módulos semanais. A metodologia de trabalho utilizada foi o ensino investigativo, uma ferramenta didática organizada a partir dos seguintes elementos: pergunta, busca e interpretação de informações, escrita, socialização dos resultados (por meio das linguagens oral e escrita). Apoiamo-nos na concepção de ensino experimental e investigativo, buscando romper com um tipo de educação formal focada na informação e na memorização, comumente utilizadas em nossas escolas. Buscamos familiarizar o estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas que evidenciam a utilidade do conhecimento científico para o bem-estar social e para a formação de cidadãos críticos. O trabalho na turma se deu da seguinte forma: inicialmente, cada criança foi estimulada a pensar em um tema que gostaria de pesquisar. Para cada tema escolhido, ela foi convidada a delimitar uma pergunta inicial sobre o assunto, que estimularia a busca de informações e produção de conhecimento. A pergunta de cada criança foi registrada, e, a partir daí, iniciou-se o percurso investigativo. Após o registro escrito das perguntas iniciais, geradoras do trabalho de pesquisa, foram formados grupos de estudo, integrando as perguntas de temas afins. Durante as aulas, as crianças trabalharam nesses grupos, orientadas por duas professoras-referência, que trabalhavam de forma compartilhada na turma de modo a garantir o acompanhamento de cada grupo. Pretendeu-se proporcionar profícuos momentos de busca de informações e de aprofundamento de conhecimentos sobre os temas escolhidos pelos próprios discentes, que se dividiram em seis grupos: Dinossauros, Natureza 1, Natureza 2, Corpo e Tempo, Filmes e Desenhos, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Para que o trabalho pudesse se desenvolver, os pequenos pesquisadores tiveram acesso a diferentes fontes de pesquisa como livros, revistas, folhetos, internet, vídeos. O desenvolvimento de grupos de pesquisa é uma maneira de proporcionar atividades específicas de aprendizagem. Essa estratégia



pedagógica instaura processos dialógicos na sala de aula, nos quais há um compartilhamento de conhecimentos e produção conjunta de novos saberes, proporcionando apropriação de novas memórias. Tendo como referência a idade das crianças, seis anos em média, o trabalho visou contemplar as suas potencialidades, bem como aperfeiçoar o processo de apropriação da língua escrita. Acreditamos ser de fundamental importância considerar que crianças pequenas compreendem e vivem a realidade natural e social de modo diferente dos adultos. Fora ou dentro da escola, as crianças emprestam magia, vontade e vida aos objetos e às coisas da natureza ao elaborar suas explicações sobre o mundo. De modo geral, em torno de oito anos, as crianças passam a exibir um modo menos subjetivo e mais racional de explicar os acontecimentos e as coisas do mundo. São capazes de distinguir os objetos das próprias ações e organizar etapas de acontecimentos em intervalos de tempo. Dessa forma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são inúmeras as possibilidades de trabalho com os conteúdos da área de Ciências Naturais e Humanas. Primeiramente de modo mais lúdico para, paulatinamente, aprofundar de maneira mais sistematizada os registros. Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão de modo que o aprendizado de Ciências possibilite às crianças aprender a intervir conscientemente no mundo. A criatividade das crianças foi estimulada, gerando a produção de um livro de registro para cada grupo. Nesse livro, cada criança registrou suas sínteses sobre os temas pesquisados e ilustrou os textos produzidos. Trabalhar com grupos de pesquisa é uma forma de iniciar os aprendizes na prática de pesquisa e busca de informações a respeito de algum tema de interesse deles ou proposto pelo professor. Quando trabalha em grupo, o aluno tem a oportunidade de aprender com o colega e de ampliar seu conhecimento. É possível afirmar que o trabalho com grupos de pesquisa é uma maneira de ensinar a aprender. Os alunos, a partir do acesso a fontes de conhecimento, são orientados a como proceder para buscarem as informações que desejam, selecionarem o que é mais importante e elaborarem algumas sínteses, sistematizando os conteúdos relevantes. Nesse processo, o professor assume um papel de orientador da aprendizagem, participando de todo o processo de pesquisa e de produção de conhecimento. Ao propormos o trabalho com os grupos de pesquisa, nos interessava orientar os alunos para que iniciassem esse aprendizado de busca cuidadosa e reflexiva para obterem um conhecimento específico e estruturado sobre o assunto que haviam escolhido para aprofundamento. É possível afirmar que o trabalho de iniciação à pesquisa, desenvolvido com as crianças pequenas, possibilitou uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares, contribuindo para a ampliação do currículo. A prática desenvolvida estimulou a curiosidade, a dúvida e a vontade de aprender, trazendo muitos resultados positivos para o processo de alfabetização e letramento dos aprendizes. Esse trabalho revelou que a criança possui grande curiosidade em relação ao mundo que a cerca e extrema capacidade e sensibilidade para produzir conhecimento, se orientada. Transitando entre conhecimentos científicos e a rotina cotidiana, as crianças tiveram a oportunidade de fazer relações que qualificaram o processo de aprendizado. Assim, por exemplo, a conclusão que um aluno chegou, depois do processo de estudo, de que quem inventou o tempo não foi uma máquina e sim o homem, demonstra como sua hipótese inicial foi sendo ampliada por meio do conteúdo presente nas fontes consultadas e



também por meio das discussões em seu grupo de pesquisa. Essa prática desenvolvida possibilitou que a sala de aula se transformasse num grande espaço de leitura e de produção de textos verbais e visuais, no qual cada criança assumiu o papel de protagonista de sua aprendizagem. Foi possível perceber também que o trabalho de pesquisa realizado favoreceu o diálogo entre as disciplinas, proporcionando uma visão interdisciplinar do conhecimento.

### **ATIVIDADES LÚDICAS NAS ESCOLAS COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE DO *Aedes aegypti*: PREENCHENDO AS LACUNAS DOS CURRÍCULOS E DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Bárbara Elisa Santos Carvalho Luz

**Palavras-chave:** Atividades lúdicas; currículo; livro didático; *Aedes aegypti*

#### **Resumo**

O número expressivo de casos de pessoas acometidas pela dengue nos últimos anos, o surgimento na grande mídia de outras viroses transmitidas pelo *Aedes aegypti* (Chikungunya e zica), suas implicações na saúde pública e a recente elevação no número de casos de febre amarela no país faz com que os alunos carreguem cada vez uma maior demanda de informações sobre esse assunto. França, Margonari e Schall (2010) afirmam que a escola é um pólo formal de divulgação científica e deve favorecer a compreensão dos fenômenos naturais, contribuir para a previsão e controle das transformações socioambientais, assim como colaborar para a construção de melhores condições de vida. Acreditamos, em concordância com as autoras, que durante as aulas de ciências podem ser reelaborados conceitos, trocadas experiências sobre as questões relacionadas à qualidade de vida, promoção da saúde e prevenção de doenças e para alcançar tal objetivo vislumbramos grandes possibilidades trabalhando o conteúdo de forma lúdica. Para Carleto (2003), por meio das atividades lúdicas, a criança estabelece diferentes relações que subsidiam o processo de construção do conhecimento. Portanto, acreditamos que, por sua ludicidade, esse tipo de atividade pode despertar o interesse dos alunos pelo tema e, conseqüentemente, levá-los a desenvolver alguma ação concreta em relação ao controle do referido vetor, o que teria conseqüência positiva na saúde pública a partir do ambiente escolar.

Diante da dificuldade que professores encontram atualmente devido à desmotivação dos estudantes, acreditamos que as atividades lúdicas são dotadas de características com capacidade de reverter esse quadro, pois oferecem motivação ao aluno. Analisando o significado do lúdico na Educação, Friedmann (1996) afirma que a atividade lúdica engloba três conceitos: a brincadeira, o brinquedo e o jogo. Adicionalmente, Macedo (2003) indica cinco indicadores que permitem inferir a presença do lúdico favorecendo a observação dessas em atividades escolares, a saber: *Prazer Funcional, desafio e surpresa, possibilidades, dimensão simbólica e expressão construtiva*. Se as atividades lúdicas podem ser uma ferramenta para a educação em saúde na escola, pressupõem-se que esta importância deva ser apontada nas orientações curriculares assim como apresentada nos livros didáticos como propostas ao docente e aos alunos. Porém, pesquisas recentes mostram graves problemas em relação a esse conteúdo nos currículos e nos livros didáticos de Ciências do Ensino



Fundamental II e sinalizam o lúdico como estratégia de preenchimento das lacunas deixadas por tais falhas (CARVALHO, 2015).

Baseados na constatação do referido trabalho e orientados pela agenda de pesquisa indicadas nas discussões apresentadas, esta pesquisa consistiu no desenvolvimento e na avaliação de uma atividade lúdica com temática relacionada ao *Aedes aegypti* para alunos do Ensino Fundamental II em uma escola pública municipal de Contagem, Minas Gerais. O desenvolvimento, a realização e a avaliação da efetividade desse tipo de atividade tiveram o intuito de constatar a real contribuição desse tipo de intervenção pedagógica para o entendimento do tema pelos estudantes e, principalmente, se a sua aplicação foi capaz de gerar atitudes pessoais de controle do mosquito, o que preza a educação em saúde. A avaliação foi realizada por meio de um pré teste seguido de um pós teste entre os quais foi realizada a atividade lúdica. Posteriormente, fizemos a comparação dos resultados. Observou-se que a atividade lúdica melhorou o entendimento dos estudantes sobre o assunto e acreditamos, portanto, que as falhas existentes nos currículos e nos livros didáticos que não dão a devida importância a esse assunto ou apresentam-no superficialmente, podem ser preenchidas por esse tipo de atividade. A pesquisa contribui com a literatura da área e enfatiza a necessidade da exploração empírica do tema.

## DA CARTOLA À ESCOLA: O LONGO CAMINHO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Lícinia Maria Correa  
Rosana Cecília Pereira

**Palavras – chave:** reformulação curricular; protagonismo docente; ensino médio

### Resumo

O trabalho analisa as repercussões da implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), na rede pública estadual de educação de Minas Gerais que, no período de 2012-2014, figurava como diretriz político-pedagógica para o ensino médio. Nosso objetivo é, a partir de uma abordagem qualitativa, examinar os efeitos da reformulação curricular no cotidiano escolar dos professores de duas escolas da cidade de Belo Horizonte. Por intermédio de entrevistas compreensivas com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e no diálogo com Tardif (2012), Contreras (2002) e Arroyo (2014) destacamos a percepção dos docentes sobre as implicações do projeto em suas práticas pedagógicas e em suas vidas, afetando a organização do seu cotidiano e interferindo nas relações de trabalho. A despeito das imposições, evidencia-se um paradoxal protagonismo docente, pois embora a adesão dos professores não tenha sido unânime, o empenho de todos foi determinante na efetivação dessa nova matriz curricular, reinventada na prática escolar num curto período de efetiva aplicação.

### Introdução



O trabalho analisa as repercussões da implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), na rede pública estadual de educação de Minas Gerais que, no período de 2012-2014, figurava como diretriz político-pedagógica para o ensino médio. Nosso objetivo é, a partir de uma abordagem qualitativa, examinar os efeitos da reformulação curricular no cotidiano escolar dos professores, focando os fenômenos que permeiam a condição e a formação docente.

Centrada no currículo, nossa proposta de reflexão sobre o REM se deve ao entendimento de que sua “reconstrução” se apresenta como o desafio primordial do projeto. Tal como qualificado no Caderno III do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (MEC, 2013), o currículo no REM foi tomado como “o coração da escola”.

Essa centralidade é confirmada sobretudo na fala do idealizador do REM, ao ressaltar a reconstrução curricular como “a menina dos olhos”, usando como forte argumento para isso sua observação de que há uma prática docente cotidiana comum entre nós docentes, reflexo de uma acomodação ingênua: “as pessoas, até onde eu consigo ver, ensinam o que ensinam, porque se ensinava o que se ensinava”. Expressando sua compreensão do currículo, num sentido além da mera “seleção de conteúdos”.

### **Metodologia**

A pesquisa consiste numa abordagem qualitativa, pressupondo uma realidade socialmente construída a ser apreendida a partir de instrumentos de coleta de dados que produzem representações da realidade pesquisada. Nesse sentido, o estudo de caso foi a metodologia mais adequada. Os dados foram coletados através de leitura documental, questionários e entrevistas seguindo o Método Compreensivo. Tomamos como referência neste trabalho, duas escolas que vivenciaram a experiência do REM em dois momentos singulares: O primeiro é marcado pela experiência de implantação do projeto em 11 escolas e o segundo momento caracterizado pela expansão do projeto, no ano de 2013, atingindo 122 outras escolas. Para a análise, apoiamos-nos num referencial teórico que não limitou nossa ação apenas à interpretação dos fatos, exigindo uma gama maior de informações, de modo a privilegiar um estilo de linguagem que favorecesse o compartilhamento dos achados da pesquisa.

### **Resultados**

As falas dos entrevistados confirmam que se a base para a reinvenção do ensino médio constituía-se nos princípios da significação/identidade, qualificação acadêmica e empregabilidade, esse último foi o princípio que marcou o REM nas escolas. A construção de um currículo focado mais especificamente nas áreas da empregabilidade, foi assumida como prioridade pelas escolas. O chamado CBC-E – Currículo Básico Comum da Empregabilidade foi “construído de forma heroica” e a experiência de participar na elaboração do currículo, vivenciada por alguns professores, propiciou certo reconhecimento desse “sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade”. (TARDIF, 2012, p. 230).

Destaca-se, de um lado, a imprescindível participação dos docentes como mentores das políticas ali onde reside a necessidade do poder, do saber da experiência – na prática pedagógica, na sala de aula, no interior da escola. De outro, os efeitos perversos dessa nova configuração, a intensificação do trabalho docente, com a ampliação da jornada de trabalho, a incorporação de novos encargos didáticos, exigindo uma adaptação



formativa voltada para novas áreas do conhecimento, tanto em sua elaboração curricular quanto em sua aplicação.

Por fim, sobressaem as dificuldades para a elaboração de um plano curricular e sua efetiva implementação. Os professores se ressentiam da urgência em converter o projeto em uma política de Estado, alheia à falta de condições estruturais para sua implementação e para a própria preparação docente em serviço.

### **Conclusão**

Acreditamos que, embora todo o trabalho empreendido com vistas à melhor aplicação do REM, um currículo pensado na concepção do que é o ensino médio, no reconhecimento dos sujeitos professor e aluno como agentes e não como referentes, destinatários, executores, é que torna real e possível a reinvenção da escola porque é nela, onde esses sujeitos coexistem, que se procederá a reinvenção do currículo. (CONTRERAS, 2002). Não no afogadiço da urgência política, não nas condições laborais e funcionais colocadas hoje para os professores. E, no caso do REM, embora a adesão não tenha ocorrido de forma unânime, o empenho docente foi considerado o aspecto positivo e determinante na execução dos currículos, confirmando o que assevera Arroyo (2014, p.54): “há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar”.

As condições fazem parte da natureza da experiência docente. A despeito do empenho de todos os atores, o ensino é confrontado a fenômenos endêmicos da cultura escolar sentidos e percebidos, antes de mais nada, pelos sujeitos da escola, professores e alunos. Porque o espaço escolar é coabitado por professores e alunos, toda e qualquer formulação curricular se revelará “incerta, contestável e contestada” dependendo da forma como será apresentada pelo professor ao jovem aluno do ensino médio. (TARDIF, 2011 p.11).

### **Referências Bibliográficas**

- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio por quê?. In: DAYRELL, Juarez;
- CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio – Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Editora UFMG, 2014. p.53-73.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional Para o Fortalecimento do Ensino Médio. Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I, Caderno III: O currículo do ensino médio seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=13&Itemid=117](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117). Acesso: 02 de abril de 2017.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Reinventando o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

TARDIFF, M. A **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

## PÔSTERES

### **Pedagogia Hospitalar: uma análise das práticas educativas à luz das teorias do currículo**

Ana Beatriz Oliveira  
Suelen Moreira de Souza

**Palavras-chave:** Teoria Crítica, Currículo, Pedagogia Hospitalar, Práticas Pedagógicas, Direito à educação.

#### **Resumo**

A presente pesquisa, ora em andamento, tem por objetivo analisar as práticas educativas no ambiente hospitalar, à luz das teorias do currículo. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 todo cidadão brasileiro tem direito à educação. No entanto, constata-se que nem sempre esse direito é cumprido. As crianças hospitalizadas e, conseqüentemente, afastadas da rotina escolar, necessitam receber um acompanhamento pedagógico para a continuidade aos seus estudos. Portanto, a pesquisa pretende descrever as práticas educativas no ambiente hospitalar; identificar o perfil do pedagogo hospitalar, a luz de suas práticas pedagógicas; e também descrever as características do currículo escolar a partir das teorias do currículo e das às práticas pedagógicas no ambiente hospitalar. A adaptação curricular é necessária dentro do ambiente hospitalar, na perspectiva de apoio/inclusão a esta criança hospitalizada. Espera-se que a Pedagogia Hospitalar possa ofertar os subsídios necessários para que o aluno/paciente tenha a possibilidade de dar continuidade aos estudos, visando evitar rupturas no seu processo de escolarização. Portanto, pretende-se compreender como as práticas pedagógicas dentro do ambiente hospitalar podem ser capazes de evitar um atraso e/ou evasão escolar na vida do estudante. O referencial teórico se fundamenta nos estudos de autores que discutem a partir do direito a diferença, a emancipação e a identidade, além de contemplar as especificidades de cada aluno/paciente. Entre eles destacam-se *Paulo Freire*, abordando a dicotomia da educação, bancária ou problematizadora, além de dialogar com a emancipação do sujeito e sua autonomia; *Tomas Tadeu da Silva*, apresentando olhares pós-críticos do currículo tendo como foco o aspecto da diferença; *Eneida Simões Fonseca* e *Rejane de Souza Fontes*, aborda questões relativas ao campo da Pedagogia hospitalar; *José Carlos Libâneo* e *Carlos Rodrigues Brandão* contribuem para estabelecer vínculo entre as temáticas, contextualizando a educação e a Pedagogia.



Serão discutidas no marco histórico da pedagogia hospitalar as diferentes atuações do pedagogo: no ambiente escolar e não escolar, as abordagens que estruturam a prática pedagógica e suas implicações para os sujeitos em processo de aprendizagem no ambiente hospitalar, o aspecto do profissional e suas competências na prática pedagógica através das teorias do currículo, e a estruturação do currículo escolar que visa atingir a redução da desigualdade. Entende-se que as adaptações curriculares dentro do ambiente hospitalar estão pautadas no princípio das diferenças, devido à fragilidade e dependência dos alunos/paciente. O serviço hospitalar tem como característica um atendimento individual e especializado por uma equipe multidisciplinar. Assim, também o atendimento pedagógico torna-se necessário ser especializado, pois o processo de aprendizagem individualizada faz-se importante para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno/paciente. A presente pesquisa tem como campo um hospital da cidade de Belo Horizonte, com a atuação do pedagogo hospitalar, que apresenta uma estrutura ativa para realizações de atividades pedagógicas com os pacientes/alunos no período de internação. Busca-se com esse estudo compreender a relação da escolarização hospitalizada e a efetiva contribuição no processo de escolaridade do educando, como estabelecem os processos de diálogo entre a instituição de ensino e o hospital, e os principais conflitos e perspectivas da continuação da aprendizagem que se apresenta no âmbito escolar. Os educandos hospitalizados, a serem definidos, deverão estar matriculados em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e estarem afastados das mesmas, por um período mínimo de um mês e meio, por motivos de enfermidades, e estarem matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se estabelecer conexões entre a escola, à família e o hospital para a efetivação da pesquisa. Ao delimitar o campo será construído um grupo de alunos entre 4 (quatro) a 6(seis) crianças, buscando, sempre que possível, diversificar as patologias dos educandos, para que a pesquisa não se restrinja a apenas uma realidade. A pesquisa é de caráter qualitativo, não permitindo generalizações, pois os resultados a serem obtidos referem-se a uma determinada amostra do campo da Pedagogia Hospitalar. A metodologia utilizada usufrui de referência dos documentos oficiais, da escola e do hospital. A pesquisa será composta por visitas, tendo um intervalo de tempo, para a coleta de dados de natureza longitudinal (LIRA), bibliográfica e o estudo de caso, sendo 4 (quatro), se relacionando com as práticas pedagógicas dentro do ambiente hospitalar, de caráter qualitativo. O estudo de campo estrutura-se com observações do meio e pesquisas em documentos das instituições envolvidas; a escola e o hospital, questionários, entrevista semi-estruturada, diário de campo e documentações. A pesquisa de campo ocorrerá simultaneamente com a revisão de literatura, que ocorrerá durante toda pesquisa. A análise dos dados obtidos em campo serão analisados, a partir de critérios estabelecidos a partir das teorias do currículo. O estudo se cataloga na esfera de pesquisa descritiva, buscando retratar determinado fenômeno da escolarização das crianças hospitalizadas, tentando uma interpretação, a partir de uma análise das teorias do currículo.

### **O jogo didático como metodologia no ensino de ciências**

Nayara Campos da Cunha  
Jéssica Barbosa



Sara Maria Aparecida Silva  
Izabella Scalabrini

**Palavras Chave:** Jogo didático, educação, atividade lúdica

A discussão sobre a metodologia em sala de aula vem a muito sendo debatida por diversos autores. Candau, 2012; Demo, 2005 afirmam que prática educativa não se limita à transmissão e à apreensão de conhecimentos, sendo necessário criar um ambiente que não se limite a repasse de informações, mas sim de participação colaborada entre indivíduos, onde todos são capazes de aprender e ensinar uns aos outros.

Neste sentido, muitos professores procuram tornar as aulas cada vez mais dinâmicas e atraentes, de maneira que o aluno perceba-a como um momento em que ele está aprendendo e vivendo algo novo, não distanciado da sua realidade e torna-se cada vez mais comum o emprego de atividades que fujam do tradicional esquema de aulas teóricas. (RIBEIRO, 2001).

O jogo pedagógico ou didático é aquele construído com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico (Cunha, 1988), e utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (Gomes et al, 2001).

Faz-se necessário desenvolver na sala de aula um ambiente propício para que os alunos desenvolvam a criatividade e se sintam motivados a aprender e o uso de gincanas, feiras e jogos desempenham um papel importante para estes fins. Sendo assim, surgiu a ideia de elaborar um jogo didático, que facilitasse a compreensão do conteúdo de Relações ecológicas de forma motivadora e divertida para os educandos.

O presente trabalho foi desenvolvido em abril de 2016 com alunos do 6º ano do ensino fundamental II na Escola Municipal Clovis Salgado, situada em Betim e, teve como objetivo principal, promover a fixação do conteúdo “Relações Ecológicas” através de uma metodologia lúdica. Zanonet al, 2008 considera como jogo lúdico aqueles que são educativos e capazes de desenvolver habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem - resolução de problemas, percepção, criatividade, raciocínio rápido, dentre outras habilidades.

A dinâmica do jogo consistiu na atuação e interação dos alunos uns com os outros. Para isso a sala foi dividida em dois grupos nomeados como “Grupo A” e “Grupo B”. O jogo é formado por 10 máscaras de animais, as quais foram confeccionadas pelos PIBIDIANOS em papel e coloridas com lápis de cor tipo aquarela, e posteriormente, foram furadas para colocação do elástico. Os animais utilizados e suas respectivas relações ecológicas foram: cachorro e carrapato = parasitismo; gato e rato = predatismo; crocodilo e pássaro-palito = mutualismo; tubarão e rêmora (peixes) = comensalismo; caranguejo e anêmona-do-mar = mutualismo.

A prática do jogo consistiu em cinco rodadas. Em cada uma foram selecionados dois alunos de cada um dos grupos posteriormente citados e, estes deveriam encenar a relação ecológica para os demais estudantes da sala. A cada rodada trocavam-se as duplas para que um número maior de alunos pudesse participar da encenação. Os dois alunos



escolhiam o par de máscaras referentes a uma relação ecológica e se dirigiam para fora da sala para discutir como fariam a demonstração da mesma. Em seguida, retornavam a sala utilizando as máscaras e representavam a relação ali estabelecida para os colegas da turma. Ao encenarem, por exemplo, uma relação de parasitismo, um dos alunos atuaria como o carrapato e o outro como um cachorro, sem emitir sons, fazendo uma demonstração do carrapato se alimentando do sangue do cão.

O intuito das encenações foi instigar nos discentes a criatividade, pois assim eles teriam maior aproveitamento da atividade e conseguiriam captar melhor o conceito das relações abordadas. Salienta-se que os PIBIDIANOS conduziram os alunos, para que estes não se confundissem nas demonstrações e também auxiliaram as dificuldades encontradas no decorrer do jogo. A professora de ciências responsável pela turma participou da atividade catalogando as informações e fotografando para registro posterior. No geral, o número de acertos foi grande, contudo, pode-se perceber uma pequena confusão entre as definições de comensalismo e mutualismo.

Desta forma, ao final da prática, foi feita uma revisão com a definição de todas as relações ecológicas que foram apresentadas, pelos próprios alunos, as dúvidas foram esclarecidas e foi possível perceber a eficácia de uma aula diferente com a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Durante a atividade, os discentes se mantiveram muito entusiasmados e participativos, corroborando a eficácia da utilização de metodologias lúdicas em práticas educativas. Kishimoto, 1994 caracteriza o jogo positivo como aquele capaz de gerar na criança prazer ou alegria, entre os quais, o sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos, principalmente nos aspectos corporal, moral e social da criança.

Sendo assim, a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de ludicidade, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo. (CAMPOS, 2003)

Portanto, o objetivo inicial foi alcançado e esse fato pode ser comprovado devido à revisão do conteúdo trabalhado ao final da atividade. Os alunos responderam quais eram as relações ecológicas aprendidas e puderam associar aos animais utilizados. A satisfação dos mesmos durante toda a atividade foi notável, evidenciando assim, que uma aula participativa é uma importante motivadora no processo ensino aprendizagem, pois possibilita ao aluno expressar todo conhecimento adquirido na aula teórica.

## Referências

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, Tânia Mara; FELÍCIO, Ana Karina C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 3548, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33<sup>o</sup> ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A **Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia.** In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira. 1994.

RIBEIRO, M. G. L.; SANTOS L. M. F. **Atividades lúdicas no ensino de ecologia e educação ambiental: uma nova proposta de ensino.** In: Encontro Regional de Ensino de Biologia. Niterói, 2001.

ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante; GUERREIRO, Manoel Augusto da Silva; OLIVEIRA, Robson Caldas de. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação.** Ciênc. cogn. vol.13 no.1 Rio de Janeiro mar. 2008

### **Integração Disciplinar Mediada por Projetos**

Adriana de Souza Medeiros Batista  
Divina Lúcia de Souza Medeiros  
Neder Marcelo Rodrigues Batista

**Palavras – chave:** Interdisciplinaridade, Projetos, Didática e Métodos de Ensino.

A integração dos conteúdos didáticos em atividades interdisciplinares colabora para formação de alunos com capacidade de entender o mundo em sua conjuntura, ou seja, como se apresenta na realidade: integrado e não fragmentado em disciplinas. Com o objetivo de demonstrar a viabilidade de mediar à integração de conteúdos através de projetos, o presente trabalho apresenta uma experiência com dois projetos desenvolvidos no contexto da divulgação da “Ciência e Tecnologia”, em doze escolas públicas da cidade de Santa Luzia, Minas Gerais. Foram trabalhados dois temas “Energia: Conhecer para Entender” e “Quero ser um Cientista” com abordagem de conteúdos previstos para o quinto ano do Ensino Básico sob a temática proposta. Foram utilizados dois filmes infantis, um em cada projeto, para promover um núcleo integrador das atividades. Foram eles: “Monstros S/A” da Disney e “Horton e o Mundo dos Quem” da Blue Sky. Os resultados são apresentados e discutidos quanto ao envolvimento dos alunos e culminância em “Feira de Ciências”.

### **Desafios sociais da ação docente: quando alunos e professores compartilham fragilidades sociais e os efeitos de vizinhança**

Adriana de Souza Medeiros Batista  
Divina Lúcia de Souza Medeiros  
Neder Marcelo Rodrigues Batista



**Palavras – chave:** Sociedade e Educação, Efeitos de Vizinhaça, Ciência e Tecnologia.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada junto aos professores envolvidos com projeto de extensão intitulado “Práticas pedagógicas de divulgação da ciência e tecnologia, humanidades e saúde para crianças do ensino básico”. Propõe apresentação junto a alunos do quinto ano do Ensino Básico da figura do profissional cientista e profissões relacionadas à “Ciência e Tecnologia”. O projeto envolve alunos de escolas públicas da cidade de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Região de fortes fragilidades sociais, o propósito deste estudo foi investigar a motivação do professor e sua percepção quanto ao futuro profissional de seus alunos. Partiu da hipótese de que a postura do professor diante da condição social do aluno pode influenciar em sua conduta em sala de aula, no contexto da aplicação de atividades propostas pelo projeto. Para tanto foi utilizado questionários que foram respondidos por professores de seis escolas, duas estaduais e quatro municipais. Percebe-se pelas respostas que os professores compartilham o ambiente social dos alunos, compartilhando dificuldades de ordem financeira e social. As respostas e outras fontes de dados no contexto do projeto são discutidos com enfoque nos efeitos de vizinhaça, ou seja, na rede social que se estabelece entre o aluno, professor, comunidade, que entrelaça os sujeitos e privilegia a estagnação social e profissional.



## Docência, formação, trabalho e constituição histórico-social. Comunicações

### Artigos Completos:

### MAPEANDO AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO VIÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Aline Souza da Luz

**Palavras-chave:** Políticas de formação inicial de professores. Interdisciplinaridade na formação de professores. Formação de professores.

#### Resumo

O trabalho apresenta um mapeamento das mais recentes políticas que normatizam a formação de professores no país, Decreto nº 8.752/2016, Resolução CNE/CP nº 2/2015, Parecer CNE/CP nº 02/2015, buscando evidências de orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo. Para o presente trabalho, interessa saber: O que apontam as mais recentes políticas de formação de professores para a Educação Básica sobre a interdisciplinaridade na formação de professores? O que podemos evidenciar nas ações políticas materializadas e nos textos oficiais acerca da interdisciplinaridade na formação de professores? Com o propósito de responder a essas perguntas, trazemos primeiramente algumas concepções teórico-conceituais que dão suporte à reflexão. As análises dessas políticas apontam para a interdisciplinaridade na formação de professores, evidenciada através de princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados pelos cursos de formação de professores na formação dos seus egressos.

#### 1. Considerações iniciais

O presente trabalho objetiva fazer uma incursão pelos vários documentos oficiais, mais recentes, que conformam o campo das políticas de formação de professores. Nessa interrogação aos “textos” das políticas, procuramos dedicar especial atenção às orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores.

Para o presente trabalho, interessa saber: O que apontam as mais recentes políticas de formação de professores para a Educação Básica sobre a interdisciplinaridade na formação de professores? O que podemos evidenciar nas ações políticas materializadas e nos textos oficiais acerca da interdisciplinaridade na formação de professores?

Esse “olhar” focalizando a interdisciplinaridade na formação se justifica pela centralidade que as políticas educacionais, no contexto atual, trazem ao princípio da interdisciplinaridade. Diferentes pesquisadores (MANGINI, 2010; RICARDO, 2005; HARTMANN, 2007) analisaram a interdisciplinaridade em documentos das políticas educacionais (LDB nº 9.394/96, PCN, PNC+, DCNEM e respectivos pareceres) e afirmaram que é a partir dos anos 1990 que esse princípio foi inserido nos documentos oficiais da política nacional, fortemente direcionado para a educação básica e assentado



numa concepção instrumental e metodológica. Cabe ressaltar que esse conjunto de estudos focalizou os sentidos e significados da interdisciplinaridade apontados nas políticas para educação básica, distinguindo-se, assim, do objeto de pesquisa desse trabalho.

Ademais, esse “olhar” para interdisciplinaridade na formação se justifica também pelo surgimento de cursos de formação inicial de professores em nível superior que tem despontado no cenário nacional, as Licenciaturas Interdisciplinares.

Já a análise das políticas de formação de professores é pertinente pelo fato de evidenciar os projetos e concepções que têm sido predominantes nos documentos de formação de professores. Os estudos de Diniz-Pereira (2013) e Freitas (2002) nos apontam que, para além de compreendermos o contexto em que foram produzidas, devemos ter clareza dos projetos de formação que estão em disputa nessas políticas e reformas. Os autores evidenciam que diferentes projetos e interesses permeiam os documentos da política, constituindo-se este um campo em disputas para a formação de professores e para identidade profissional do professor.

Salientamos que este trabalho faz parte do estudo maior desenvolvido em nível de doutorado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pelotas, o qual investiga as Licenciaturas Interdisciplinares. Com isso, justificamos que, para este trabalho, a intenção não é discutir o conceito de interdisciplinaridade, visto que só esta temática demandaria uma análise extensa e consistente e está contida no estudo maior.

Com o propósito de responder as perguntas iniciais, trazemos primeiramente algumas concepções teórico-conceituais que dão suporte à reflexão. Assim, partimos do entendimento que os fenômenos educacionais que se apresentam no contexto da sociedade brasileira necessitam ser compreendidos no contexto socioeconômico mais amplo. Dessa forma, entendemos que as propostas de reformas educacionais e de formação docente devem ser compreendidas num movimento mais amplo de reformas cuja origem deve ser localizada no âmbito econômico. Essa abordagem não pode se desvincular das linhas políticas que vêm sendo implementadas no contexto mundial.

Diferentes estudos têm apontado que o Brasil, como signatário das políticas internacionais, tem procurado cumprir, frente aos Organismos Internacionais- OI, os compromissos assumidos para a educação nacional, incluindo a formação de professores (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007; MAUÉS, 2003, 2011).

As reformas foram materializadas através das políticas educacionais com destaque ao texto formal. Os estudos de Freitas (2002,2007) e Diniz-Pereira (2016) nos mostram um grande volume de normatizações e de políticas para área, com ações fragmentadas e emergenciais que não visam a efetiva superação dos problemas da profissão.

As pesquisas sobre os diferentes documentos da política para a formação de professores indicam para o presente trabalho uma tendência contínua de desprofissionalização (SHIROMA, 2003; SHEIBE, 2006), desintelectualização (SHIROMA, 2003) e desvalorização da formação docente (OLIVEIRA, 2011).

Este é o cenário necessário para compreender as intenções e os contextos em que foram produzidas as políticas de formação de professores.

A incursão pelos vários documentos oficiais que conformam o campo das políticas de formação de professores trata-se de uma pesquisa documental (MARCONI;



LAKATOS, 2003), com análise dos seguintes documentos: Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o Parecer CNE/CP nº 02/2015. Dessas políticas, faremos o recorte para as políticas de formação inicial de professores.

Quanto às etapas cumpridas da pesquisa documental, estas implicaram, em primeiro lugar, na seleção dos textos que seriam objeto de análise. A escolha e a delimitação do material documental seguiram critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa proposta: mais recentes marcos legais que conformam o campo das políticas de formação de professores, requerendo obrigatoriedade no seu cumprimento.

No tratamento dos documentos, adotamos procedimentos de descrição e análise dos textos.

## 2. As políticas de formação inicial de professores

A formação de professores sempre foi considerada uma importante estratégia para alavancar a qualidade da educação escolar nacional, colocando os professores na centralidade das políticas como uma figura importante.

Por outro lado, quando são evidenciados baixos índices da educação nacional, os professores são culpabilizados (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007) pelos resultados. A formação dos professores e a falta de profissionalização em consequência da má formação foram aspectos atribuídos ao fracasso do professor. É nesse cenário que os documentos legais passam a conferir destaque ao professor e sua formação. (SHEIBE, 2006; MAUÉS, 2003).

As políticas que serão analisadas pelo presente trabalho são decorrentes da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 2014. Para Dourado (2016), o PNE é considerado o “epicentro” de todas as políticas educacionais brasileiras. Por esse motivo, a partir da sua aprovação, temos como decorrência uma sequência de alterações nas políticas educacionais, dentre elas os documentos aqui analisados.

Feitas essas considerações, passaremos as análises.

### 1. Decreto 8.752 de 9 de março de 2016

O Decreto 8.752 de 9 de março de 2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essa política visa materializar as Metas 15 e 16 do PNE.

Consta em seu artigo primeiro que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica deverá estar articulada as proposições constantes nas Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE e com a Base Nacional Comum Curricular. Ao trazer essa afirmação, podemos inferir o esforço dos legisladores em buscar uma maior organicidade e coerência entre as políticas educacionais.

Especificamente no tocante as orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores, embora a palavra



“interdisciplinaridade” seja mencionada uma única vez em todo o texto, em nosso entendimento, encontramos duas evidências da indicação da interdisciplinaridade na formação de professores

Consta no Art. 2º inciso XII da política,

Art. 2o Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

(...)

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais.(...) (BRASIL, 2016)

Podemos inferir a partir desse artigo que há, por parte da Política Nacional, apoio à interdisciplinaridade na formação de professores. Ademais, ao anunciar como princípio da formação “uma sólida base teórica e interdisciplinar”, a Política Nacional alinha-se a Base Comum Nacional definida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. A inclusão desse princípio na Política Nacional foi considerada uma vitória para comunidade científica e profissional da área de educação, pois existe uma disputa de projetos de formação de professores, dentre eles o projeto da ANFOPE e o do Ministério da Educação.

Como segunda evidência no tocante as orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores, encontramos no Art. 12, inciso VI, que diz que a Política Nacional, para além de fomentar a oferta de cursos, de programas e de ações, deverá contemplar também,

Art. 12. (...)

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica (...) (BRASIL, 2016).

Embora não traga explicitamente o princípio da interdisciplinaridade, a abertura da lei possibilita pensar cursos e currículos interdisciplinares. Podemos inferir a partir desse artigo que há, por parte da Política Nacional, o “estímulo” a oferta das Licenciaturas Interdisciplinares.

## 2. Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Parecer CNE/CP nº 2/2015

Do Parecer CNE/CP nº 2, aprovado em 9 de junho de 2015, resultou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A aprovação e homologação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação estão em sintonia com o PNE. Desse plano, as metas 12, 15, 16, 17 e 18 incidem diretamente sobre a formação dos profissionais da Educação, sobretudo de profissionais do magistério.



A centralidade conferida à base comum nacional como referência para os processos formativos bem como o aumento da carga horária da formação (Unificação da carga horária de todas as licenciaturas em 3.200 h e aumento das horas de prática: 400 h de estágio e mais 400 horas de prática como componente curricular) são aspectos ressaltados como avanço para o campo (FREITAS, 2015,2016; DOURADO, 2015, 2016b; BRZEZINSKI, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I) cursos de graduação de licenciatura; II) cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e III) cursos de segunda licenciatura. Para o presente trabalho, trataremos da formação inicial em cursos de graduação de licenciatura.

Encontramos evidências no tocante às orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores, às quais apresentaremos a seguir.

Destacamos que o art. 24 define que “Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar”. Ou seja, embora as Licenciaturas Interdisciplinares devam adaptar-se às DCNFP, receberão regulamentação suplementar. Podemos inferir que há, por parte dos legisladores, uma compreensão da especificidade da formação ofertada por esses cursos e da necessidade de receber uma maior atenção quanto a sua regulamentação. O que é um avanço para o campo, percebendo-o na sua complexidade e não equiparando-o aos demais processos formativos.

No Capítulo I, quando apresenta as Disposições Gerais, as DCNFP, definem os modelos de formação que os professores receberão e que serão regulamentados por essa resolução, a saber: “Art. 2º (...) poderão ser diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.” Ao afirmar que a formação de professores poderá ocorrer nesses diferentes formatos, as DCNFP validam os processos formativos que se apresentam diferentes do que tradicionalmente têm se posto para a formação de professores, tais como os modelos disciplinares. Consideramos que apresentação contida no art. 2º, anuncia e legitima a interdisciplinaridade na formação de professores.

Ainda no Capítulo II, o art. 3, parágrafo 5º, apresenta os princípios da formação de professores, dentre eles que a formação tenha um projeto formativo “sob uma sólida base teórica e interdisciplinar” (ART. 3º, § 5º, VII). Já o parágrafo 6º, desse mesmo artigo, determina que o projeto formativo contemple uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais. Com isso, as DCNFP garantem que a interdisciplinaridade seja contemplada no *projeto* formativo, como princípio, e no *processo* formativo, através da formação interdisciplinar. Ou seja, as DCNFP garantem: 1- que a formação tenha um projeto (seja planejada); 2 - que esse projeto tenha por base também a interdisciplinaridade e que contemple uma formação que, além de teórica, seja interdisciplinar. Na continuidade da análise do documento, buscaremos inferências sobre essa formação interdisciplinar.

O Capítulo II, que trata da Formação dos profissionais do magistério, determina que a formação, seja ela inicial ou continuada, assegure a execução da base comum nacional, explicitada nos artigos que compõem esse capítulo. Dessa forma, consta no art.



5º e seus incisos, princípios dessa base, dentre eles: a integração e interdisciplinaridade curricular e a garantia de condições para que o egresso possa realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar, dentre outros. Com isso, tem-se no capítulo I a sinalização de uma formação interdisciplinar, no capítulo II a sinalização da interdisciplinaridade curricular, além de outras condições que favoreçam a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar pelo egresso.

Ainda no Capítulo II, consta no art. 6º a indicação de que todas as atividades que se referem a formação inicial e continuada, inclusive os conhecimentos, dentre deles, os conhecimentos interdisciplinares, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Com isso, as DCNFP, afirmam a existência de diferentes atividades e diferentes conhecimentos que compõem a formação de professores, dentre eles conhecimentos interdisciplinares, contribuindo, assim, para superar concepções que refletem uma simplificação formação de professores. Acreditamos que, ao referenciar as diferentes atividades e os diferentes conhecimentos, as DCNFP demarcam que a formação de professores é uma formação complexa que possui conhecimentos próprios.

O Capítulo III, trata do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, que deverá possuir um repertório de informações e habilidades fundamentado no princípio de interdisciplinaridade dentre outros princípios. Destaca-se o Parágrafo único, do art. 7º, o qual compromete que o projeto formativo contemple diferentes características e dimensões, da iniciação à docência, entre as quais: (...) o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar (...). Com isso, as DCNFP, demarcam que é tarefa das licenciaturas, das IES e seus respectivos projetos formativos, desenvolver o futuro educador para que valorize o trabalho coletivo, interdisciplinar e dele participe efetivamente. Ademais, demarca também o princípio da interdisciplinaridade no processo formativo do egresso.

Especificamente do(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior, consta no art. 8º, inciso IV, desse capítulo, que esse deverá “(...) dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Com isso, as DCNFP demarcam que a interdisciplinaridade terá a abordagem principal, tanto epistemológica e teórico-metodológica, dos cursos de formação de professores.

No Capítulo IV, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, ainda encontramos orientações de como organizar a formação. Assim o art. 12, apresenta os núcleos que constituirão os cursos de formação de professores, a saber: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e o III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Destacamos que o núcleo I, em sua alínea a, orienta que os estudos indicados para esse núcleo articulem princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares. Nesse tópico, encontramos uma indicação de onde partiria o conhecimento interdisciplinar, ao afirmar



que são oriundos das diferentes áreas do conhecimento. O que até o presente momento não havia ficado claro no texto legal, conforme Capítulo II, art. 6°.

No Capítulo V, encontramos orientações para a estrutura e currículo dos cursos de formação. Destaca-se desse capítulo, o art. 13, que orienta que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, podem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar e serão estruturados por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Desse artigo, primeiramente ressaltamos a validação que as DCNFP conferem a outros modelos de formação para além da tradicional área especializada, tais como: campo de conhecimento e/ou interdisciplinar. Com isso, podemos pensar que as DCNFP fazem o movimento de legalizar os cursos já existentes nessas outras modalidades, incluídas aqui as Licenciaturas Interdisciplinares. As deliberações contidas nesse artigo corroboram com a análise anterior, onde afirmávamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 garante uma fundamentação legal mínima para o desenvolvimento desses cursos. Consideramos que o fato da normativa trazer essa menção é um avanço, pois até então não havia oficialmente uma normativa que os regulamentasse, para além da revogada Resolução CNE/CP nº 1/2002, que normatizava os cursos de licenciatura.

Outro destaque do artigo para os cursos por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar é quanto a sua estruturação. Assim como os demais cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que esses cursos serão estruturados por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

### 3. Considerações finais

Na análise das mais recentes políticas de formação de professores para a Educação Básica, o Decreto nº 8.752/2016, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Parecer CNE/CP nº 02/2015, buscando responder as questões iniciais, encontramos evidências de orientações e diretrizes acerca da interdisciplinaridade na formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Parecer CNE/CP nº 02/2015, principais documentos orientadores da formação de professores e de regulação desses cursos, indicam a interdisciplinaridade na formação de professores, prevista conforme a base comum nacional. Teríamos que aprofundar os estudos sobre os princípios da base comum nacional para inferir a intencionalidade que a interdisciplinaridade assume nos projetos e processos formativos, o que não é objetivo do presente trabalho.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 determina como princípio que a formação de professores tenha um projeto formativo. Este projeto, sob sólida base teórica e interdisciplinar, deve contemplar uma sólida formação teórica e interdisciplinar (Art. 3°, § 5°, inciso VII e § 6°, inciso I).

Esse projeto deve assegurar a base comum nacional e seus princípios orientadores, o que garantirá ao egresso, condições de um trabalho coletivo, interdisciplinar (...) (Art. 5°, inciso I e inciso IV).

Para os cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, orienta que esses se constituirão de três núcleos (Art. 12, inciso I), incluindo conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, dentre outros, bem como



determina que se garanta a base comum nacional das orientações curriculares na estruturação dos cursos, contemplando, dessa forma, a integração e interdisciplinaridade curricular. (Art.13 e Art. 5, inciso I).

Destaca-se, ainda da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o art. 13, que orienta que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, podem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar.

Defendemos que as DCNFP, ao apresentarem outros modelos de formação de professores para além da tradicional área especializada, tais como: campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, legalizam os cursos já existentes nesses formatos, incluídas as Licenciaturas Interdisciplinares, o que consideramos um avanço para esses cursos. Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 garante uma fundamentação legal mínima para o desenvolvimento desses cursos, pois não havia oficialmente uma normativa que os regulamentasse, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados.

No Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, encontramos em seu art. 12 uma abertura para oferta de cursos e currículos interdisciplinares, incluídas aqui as Licenciaturas Interdisciplinares.

Mesmo com todas as inferências que os textos legais anunciam sobre a interdisciplinaridade na formação de professores, entendemos que são anúncios amplos e, por vezes, vagos na busca de sentidos e significados.

O debate não está encerrado. Assim, ao finalizar, sugere-se a necessidade de outros estudos, que se debrucem sobre as tantas inquietações as quais foram apresentadas aqui.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”**. Goiânia, GO, 2016. Disponível em: [http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206\\_3\\_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf) Acesso em: 01 abr. 2017

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm) Acesso em: 15 jan. 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 jan. 2017



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)

DINIZ-PEREIRA, J. E.; A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758) Acesso em: 20 de jun. 2015

DOURADO, L.F. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016a. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 01 abr. 2017

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação** • Ano XXI • número 1 • jan/jun 2016b. p. 27-39

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FREITAS, H.L. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

HARTMANN, Â. M. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2007. Disponível em: [repositorio.unb.br/bitstream/10482/.../2007\\_AngelaMariaHartmann.PDF](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/.../2007_AngelaMariaHartmann.PDF) Acesso em: 11 maio 2013

MANGINI, F.N.R. **A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis - SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93673> Acesso em 12 jul. 2015

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.



MAÚES, O.C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130> Acesso em: 28 jan. 2016

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP**, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

RICARDO, E.C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências**. 2005. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102668> Acesso em: 17 jul. 2015

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L.(orgs) **Formação de professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 47-64.

SHIROMA, E. O.; o eufemismo da profissionalização. IN: MORAES, M. C. M. (Org.) et. al. **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003, p. 61-79.

\_\_\_\_\_.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

### Resumos Expandidos

#### **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ARTICULADA AO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Anna Carolyn Franco Américo  
Poliane Cristina Garcia  
Thaís de Souza Belo  
Cláudia Starling

**Palavras-chave:** literatura infantil; identidade docente; formação de professor.

#### **Resumo**



A leitura literária cumpre, dentre outros, um papel fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, além de aguçá-las para o hábito e o prazer pela leitura. Nesse contexto, o professor é desafiado a promover atividades que potencializem e contribuam para a formação de pequenos leitores, tornando-os capazes de significar e fazer representações, a partir da linguagem imagética e verbal que os livros literários possuem. Estas narrativas, muitas vezes são significativas também para que as crianças percebam seus próprios sentimentos. O presente artigo objetiva compreender os percursos vivenciados pelos futuros professores em atividades de docência que envolva a literatura infantil. Autores como Zilberman (1987), Reyes (2010), Cosson (2014) e Colomer (1998) nos ajudam a pensar o que é esta arte e a entender os pressupostos teóricos que sustentam as práticas escolares. Este trabalho propõe articular esta discussão à reflexão sobre a construção da identidade docente (Nóvoa, 1995; Garcia, 1999). A pesquisa baseia-se em uma orientação teórico-metodológica vinculada à escrita de narrativas autobiográficas. A autobiografia tem sido considerada uma estratégia importante para o campo da formação de professor, especificamente na discussão sobre a construção da identidade docente e a reflexão sobre a prática pedagógica. Segundo Souza (2013), torna-se fundamental considerar os aspectos individuais e o caráter coletivo que envolve a profissão docente. Para isso, foram analisados planejamentos e aulas ministradas por duas estudantes do curso de Pedagogia, no contexto do Estágio Curricular, acerca do trabalho com a literatura infantil em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, – primeiro e quinto ano – de duas escolas públicas do município de Belo Horizonte. A análise dos dados foi realizada considerando a reflexão do percurso vivido, evidenciado nas autobiografias dos estudantes em formação. Os resultados indicam que a literatura no espaço escolar motiva a curiosidade das crianças, transformando e influenciando o imaginário infantil, além de auxiliar nas discussões de situações sociais, como o respeito à diversidade. Nota-se que o trabalho com a literatura tem sido um eixo importante na construção da identidade docente dos futuros pedagogos, possibilitando repensar as práticas pedagógicas e desconstruir velhos paradigmas em relação ao trabalho com a literatura infantil na escola e na formação inicial.

### **UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: a orientação de estudantes de pedagogia no Programa Escola Integrada**

Carolina Pasqualini de Andrade  
Áurea Regina Guimarães Thomazi

**Palavras-chave:** Programa Escola Integrada. Formação docente. Extensão universitária.

#### **Resumo**

O trabalho aqui apresentado trata de duas pesquisas de iniciação científica que se propuseram analisar a formação que os graduandos de pedagogia recebem para atuar como monitores do Programa Escola Integrada (PEI). Trata-se de um programa de extensão e como tal apresenta-se de um lado o impacto de uma ação universitária na sociedade e de outro lado, o impacto na própria universidade. Essa parceria permite aos



graduandos dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam junto ao PEI tornarem-se monitores (bolsistas) do programa de educação integral da prefeitura nas diversas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação (RME). O programa prevê uma orientação semanal da parte de professores das IES que supervisionam esse trabalho de monitoria (Belo Horizonte, 2007). Tem ainda, uma interação do estudante com o professor comunitário da escola na qual se realiza o estágio, como monitor de alguma oficina. Segundo Nóvoa (2011), a formação do professor acontece por meio da prática e na sua reflexão. Portanto, o PEI oferece a oportunidade aos estudantes de pedagogia das IES de atuarem, enquanto ainda estão na graduação. Nóvoa (2011) considera ainda que a teoria é insuficiente sem a reflexão sobre sua prática. Sendo assim, a práxis permite que esses graduandos compreendam e vivenciem o conhecimento que lhes estão sendo apresentados na faculdade. Nesse sentido, buscou-se investigar sobre a formação recebida pelos bolsistas dos cursos de pedagogia da FaE/UEMG e do Centro Universitário UNA para atuarem como monitores do PEI. Para tanto, identificou-se as práticas dos alunos bolsistas na IES e na escola municipal. Também foram identificadas as diferenças e semelhanças nas atuações por IES e a percepção dos alunos bolsistas sobre as orientações e as práticas desenvolvidas no PEI. Por fim, foram analisadas as concepções de formação de cada IES. A metodologia das pesquisas foi qualitativa, sendo a coleta de dados de ambas foi realizada por meio de entrevistas (André e Ludke, 1986). A primeira investigação foi realizada com 21 dos 23 bolsistas da FaE/UEMG que atuavam no programa no ano de 2012, até o mês de agosto. Já a segunda, delimitou-se como amostra os bolsistas atuantes no ano de 2013, até o mês de agosto (período de realização das entrevistas) no PEI, sendo a amostra composta por 3 dos 8 monitores oriundos do curso de Pedagogia da UNA. Também foram ouvidos, nesta segunda etapa, os coordenadores do PEI na FaE/UEMG e na UNA. O roteiro das entrevistas semiestruturadas dos bolsistas, permaneceu o mesmo e contemplou essencialmente questões referentes aos aspectos da formação docente. Já o dos coordenadores buscou abordar os mesmos aspectos, bem como a logística do programa em cada IES. A análise dos dados foi fundamentada em Bardin (1991), sendo o conteúdo tratado por unidades de registro, conforme os temas do roteiro de entrevista, os quais foram categorizados a partir dos depoimentos dos bolsistas entrevistados, mantendo os temas estabelecidos anteriormente na análise dos bolsistas da FaE/UEMG, que foram: o planejamento, a orientação recebida, a formação, os suportes, o registro, os motivos de ingresso, a satisfação e a pretensão em continuar no programa. Já a escolha de temas para os coordenadores foi semelhante, havendo poucas alterações: a logística, a orientação, a avaliação da formação ofertada, os suportes, o registro, a avaliação acerca do PEI, os impactos do PEI na formação desses futuros docentes. Acredita-se que todos esses aspectos são constituintes de uma experiência geradora de saberes a partir de relações sociais que o estudante bolsista estabelece com o meio em que atua. No que concerne à realização de um planejamento, conforme foi constatado, destaca-se o fato de somente um dos entrevistados não o elaborar. Comprovou-se que daqueles que o elaboram a maioria tem algum tipo de ajuda para fazê-lo. Quanto à periodicidade na elaboração, dentre os que citaram a ocorrência, a maioria opta pelo planejamento semanal. Já com relação às orientações garantidas pelo PEI, uma na IES e outra na escola, o relato dos bolsistas as avalia de forma diferenciada. Há uma maior insatisfação quanto à



participação do professor comunitário. Ainda assim, ambas orientações são avaliadas como positiva pela maioria dos entrevistados. Destaca-se que na orientação ofertada pela FaE prevalece a modalidade coletiva, já na UNA a individual. Quanto a percepção dos alunos bolsistas sobre o suporte que recebem para atuar no PEI, notou-se que a maior parte dos estudantes considera que a FaE ou a UNA oferecem algum tipo de auxílio para a atuação no programa. Assim, pode-se concluir que na maioria dos casos, há um preparo para as oficinas, bem como um aporte para a atuação no programa. Outro ponto de interesse da pesquisa foi sobre as formações complementares para essa prática, seja por meio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), que oferta alguns cursos formativos, ou por iniciativa própria do estudante. A investigação aferiu que a oferta de cursos formativos via PBH, seja ministrado pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) ou por alguma instituição parceira, como a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), é insuficiente, já que mais da metade não tem acesso aos mesmos. Este fato não se repete na análise das iniciativas próprias, na qual apenas dois bolsistas não fazem pesquisa ou cursos formativos. Ainda que a maior parte deles façam pesquisas, alguns também buscam cursos como uma forma de complementação e preparação para a atuação. Assim como a preparação, o acompanhamento e aprimoramento são essenciais para a prática de um docente, a reflexão também é de extrema importância, pois permite a esse que ao refletir sobre a sua prática a modifique para que esta seja mais produtiva e positiva (Nóvoa, 2009). Por essa razão, a pesquisa buscou identificar se a prática de registro é usual dentre os entrevistados, pois ainda segundo Nóvoa (2009) é através do registro que o professor faz a reflexão sobre a prática, tornando-se um profissional reflexivo. Identificou-se que quase metade dos monitores não possui esse hábito de fazer registro de suas vivências. Outros aspectos que a pesquisa buscou focar foi o ingresso, a satisfação e a permanência desses bolsistas no programa. A entrada no programa é advinda de fatores diversos, mas que são importantes, pois especificam os objetivos do estudante que possibilitarão ou não uma satisfação com a experiência e por fim, será fundante na permanência ou não no programa. O ingresso no PEI se deu, em sua maioria, ao interesse de ter uma experiência na área, bem como pela questão financeira, ou pela soma dos dois fatores. Já no quesito satisfação, a resposta da maior parte dos estudantes foi de plena satisfação, como foi averiguado. Finalmente, quanto à pretensão de dar continuidade à experiência, é importante frisar que três dos entrevistados já haviam deixado o programa no momento da entrevista. No grupo dos que permaneceram há uma divisão entre os que já estabeleceram um prazo ou situação limite e aqueles que ainda não tem uma decisão tomada. Destaca-se, entretanto, que a maioria já tinha definido que ficaria mesmo que por uma periodicidade variada. Como conclusão, a pesquisa pode aferir que a logística do PEI em cada IES tem semelhanças, apesar de cada instituição ter autonomia para escolher a forma de realiza-la. Finalmente destaca-se como aspecto relevante, que o proposto nas diretrizes do programa (Belo Horizonte, 2007), em relação à orientação nas IES e o acompanhamento e suporte nas escolas, de fato ocorre e é percebido como satisfatório pelos entrevistados. Entretanto, faltam suportes adicionais, como cursos formativos, que apesar de ofertados pela PBH em alguns casos, não abarcam todos os bolsistas.



## LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Fernanda Cilene Moreira de Meira  
Beatriz Regina Pereira Saeta

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Educação de surdos. Libras. Legislação. Formação de professores.

Atualmente observa-se uma vasta quantidade de publicações legais que referenciam a educação inclusiva e estabelecem a educação de alunos com deficiências na rede regular de ensino. No contexto nacional, uma das referências legais a ser considerada é o texto constitucional promulgado em 1988, que delega ao Estado o dever da educação, mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Mesmo cientes da exigência do cumprimento da legislação, é preciso compreender que as mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, do contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas à deficiência, e, por fim, da formação dos professores. Esse estudo, destaca à figura do professor e seu processo de formação para inclusão de alunos com deficiência, na perspectiva da educação de surdos, conforme legislação em vigor. Assim, este trabalho foi constituído de uma pesquisa teórica de cunho qualitativo, descritivo e reflexivo construído a partir da análise das leis e diretrizes legais, em vigor no território nacional sobre a formação de professores para inclusão de alunos surdos e pesquisa documental por meio de análise de matriz curricular e históricos escolar de egressos de cursos de licenciatura entre 2005 e 2016, período de adaptação no qual as instituições que oferecem cursos de formação de professores deveriam incluir Libras como disciplina curricular. Realizou-se por meio de pesquisa na literatura e nos sites oficiais do governo, o levantamento de leis referentes à educação, educação inclusiva e educação de surdos considerados de maior relevância para a pesquisa, divididos em duas vertentes: conceituação de surdez, língua de sinais e diretrizes para atendimento de aluno surdos e formação de professores. Com o intuito de contribuir para a reflexão sobre as concepções, práticas e políticas públicas inclusivas teve-se com objetivo analisar a legislação sobre inclusão e educação de surdos e discutir o processo de formação inicial e continua de professores para a educação básica. Para discussão sobre a formação de professores para educação de surdos, o referencial teórico descreveu conceitos de surdez, Libras e educação de surdos no Brasil, os processos de formação de professores e a legislação sobre formação de professores no cenário da educação inclusiva seguidos da análise das mudanças nos cursos de licenciatura a partir da legislação apresentada. Dentre elas, o Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que determina que o Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, deverá expedir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”, propondo, assim, um momento para apropriação de conceitos sobre a deficiência. Bem como a Lei nº 10436/2002 e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõem sobre a Língua



Brasileira de Sinais – Libras e orienta sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia. Além da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação para o magistério, o Decreto nº 5626/05 estabelece critérios para a formação de professores e instrutores de Libras. Especificamente em relação a formação de professores, a LDB 9394/96, que descreve dois perfis de profissionais no que se refere à formação e à atuação para atendimento ao aluno com deficiência: professores com especialização e professores capacitados. Os professores, do ensino regular, capacitados, serão responsáveis pela a integração desses alunos nas classes comuns e os professores especializados serão responsáveis pelo atendimento especializado. Assim, diferentemente dos professores capacitados, os professores especializados deverão, além dos conteúdos relacionados à inclusão no período da graduação, comprovar formação em cursos de Licenciatura em educação especial ou em uma área específica ou complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial ou em uma de suas áreas. E, a partir dessa formação, esses professores especializados deverão ser capazes de identificar as necessidades especiais, liderar, programar e apoiar as ações de flexibilização e adaptação curricular, didática e metodológica.

Constatou-se ao longo do estudo que, nos últimos anos, o processo de formação de professores no passou por mudanças significativas, sendo gradativamente, incluídos nos cursos de formação de professores disciplinas cuja ementas discutem a inclusão de alunos com deficiências nas escolas. A recente inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura revela-se como campo fértil para levantamento, conhecimento e análise dos efeitos que uma disciplina relacionada à inclusão nos cursos superiores de formação ocasiona na conceituação e nas atitudes dos educadores e futuros educadores diante do aluno com deficiência. Além de que a inserção de disciplinas relacionadas à inclusão nos cursos superiores de formação de professores, conforme previsto no decreto nº 3298/99, atendem as demandas do mercado de trabalho e apresenta-se como política pública eficiente em relação à inclusão. Pois, para compreender e ensinar adequadamente os professores precisam ter sólidos conhecimentos teóricos sobre o assunto, por isso, é preciso investir na formação de professores, para que eles tenham uma atitude de acolhida em sala de aula, e promovam um ambiente com condições favoráveis para a aceitação do aluno com deficiência pelos demais alunos e criem um ambiente favorável ao processo de aprendizagem real, respeitando as limitações condizentes com a funcionalidade de cada aluno surdo, independentemente da barreira da comunicação.

### **Perfil dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**

Débora Fernandes de Miranda Oliveira

**Palavras-chave:** Profissão Docente; Professores Concursados; Professores Temporários; Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

#### **Resumo**



A educação é considerada uma área fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e político de um país e, ao redor do mundo, tem sido cada vez mais valorizada como uma maneira de construir uma sociedade mais igualitária. Seguindo a tendência de valorização da educação, a agenda educacional brasileira, pautada pelo Plano Nacional de Educação do Brasil - PNE (2011-2020) (BRASIL, 2010), apresenta como desafios dessa área a melhoria do ensino e a valorização dos profissionais da educação. De acordo com dados disponíveis no site do MEC (BRASIL, 2015), 98,2% das crianças entre 6 e 14 anos de idade estão matriculadas no Ensino Fundamental e a meta é melhorar as taxas de matrículas do Ensino Infantil e do Ensino Médio. É um inegável avanço termos conseguido matricular tantas crianças e jovens na escola. Porém, os resultados dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, indicam que, apesar de estarem matriculados no ensino regular, nossos alunos têm graves lacunas em sua formação escolar e que a oferta de um ensino de qualidade ainda representa um obstáculo a ser superado no país, a começar por aspectos relacionados ao professor do ensino básico, como sua formação, suas práticas e sua permanência (ou não) na carreira docente.

A literatura internacional e nacional na área da Sociologia da Educação indica uma influência marcante da origem socioeconômica e cultural dos estudantes no desempenho escolar dos mesmos. Isso significa que alunos com menos recursos sociais, econômicos e culturais tendem a obter resultados piores nas escolas, enquanto alunos providos de mais recursos tendem a ter melhor desempenho (BOURDIEU, 2003, 2008). No entanto, pesquisas demonstram que outros fatores além das famílias podem impactar positivamente o percurso escolar desses alunos e que, na esfera da escola, o professor desempenha um papel fundamental no sentido de melhorar a aprendizagem desses jovens (BRESSOUX, 2003, OCDE, 2005).

De acordo com estudo de Hanushek (1992), as diferenças entre professores são significativas e indicam que eles têm grande potencial para influenciar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Estudando o “efeito-professor” a partir de resultados de provas parametrizadas de alunos do segundo ao sexto ano do Ensino Fundamental nos Estados Unidos, o pesquisador conclui que a diferença estimada entre o desempenho anual de alunos da mesma série e de mesmo perfil social pode corresponder a um ano acadêmico dependendo do professor. Segundo o pesquisador, esse resultado demonstra que o desempenho dos professores varia da maneira muito significativa e tem impactos diretos para aprendizagem dos estudantes.

Assim como demonstrado pela literatura internacional, no Brasil, resultados de pesquisas sobre o desempenho dos alunos da educação básica nas provas do SAEB indicam que há uma grande variação nos resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos de perfil socioeconômico parecidos. Esse dado sugere que a escola frequentada pelo aluno pode influenciar seu percurso escolar e matizar os reflexos do *background* familiar no desempenho desses estudantes (BROOKE e SOARES, 2008).

Tendo em vista a centralidade do papel do professor para a construção de uma educação de melhor qualidade, esta comunicação traz os resultados de um estudo que teve por objetivo traçar o perfil dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (doravante REE-MG). Quem é esse professor? Qual sua formação? Quais são algumas das características relevantes de seu trabalho?



Existem diferenças entre o perfil dos professores concursados e dos temporários? Essas foram algumas das questões norteadoras dessa pesquisa que buscou conhecer quem são os docentes da rede estadual de ensino mineira do ponto de vista sociodemográfico, de sua escolaridade e de seu trabalho. Para fazer o levantamento do perfil desse professor, foi desenvolvido um estudo de caráter quantitativo com base nos microdados do Cadastro de Profissional Escolar do Censo Escolar do INEP de 2015.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O preenchimento dos dados é obrigatório tanto para instituições públicas quanto privadas e as informações acerca do cenário educacional subsidiam a elaboração de políticas públicas e ações que têm por objetivo a melhoria da educação no país. Como os dados são obtidos por meio de um levantamento nacional, primeiramente, foi necessário filtrar as informações específicas referentes, ao estado de Minas Gerais, à Rede Estadual de Ensino e aos professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Em seguida, os dados foram descritos e analisados tendo como referência a literatura científica do campo educacional. A análise foi desenvolvida a partir de três eixos. No primeiro, foram analisados dados sobre o perfil demográfico dos docentes; o segundo eixo refere-se a dados sobre a formação dos docentes; o último apresenta dados relativos à docência.

Alguns resultados merecem destaque. O primeiro está relacionado à idade média dos docentes concursados, que é maior que a média nacional e também maior que a média dos professores temporários, o que indica que a REE-MG deverá passar por uma renovação do seu quadro de professores. Outro ponto a ser ressaltado é a alta porcentagem de professores que se autodeclara não-brancos. Esse é um dado que merece uma análise mais aprofundada em outros estudos. Em relação à escolaridade dos professores, a formação em nível superior não parece ser mais um problema crítico, pois a ampla maioria dos docentes possui um título de graduação. A questão que agora se coloca é como tem se dado essa formação em nível superior. Com base na análise apresentada, pretendemos aprofundar a compreensão sobre o perfil do professor da REE-MG e contribuir para ampliar o debate referente à profissão docente tanto no nível estadual quanto no nível nacional.

### **O que é uma boa aula para você? As respostas de discentes de um curso de Pedagogia**

Mardem Michael Ferreira da Silva

**Palavras-chave:** Pedagogia. Discentes. Aula.

#### **Resumo**

Levantar o perfil de estudantes de Pedagogia, futuros profissionais da educação, é de crucial importância, se quisermos compreender com mais profundidade quem são estes sujeitos que irão atuar, em futuro próximo, na formação de crianças e jovens. É neste contexto que se iniciou uma pesquisa, realizada em um curso de Pedagogia de Instituição privada de Belo Horizonte. Tal pesquisa teve por objetivo um levantamento do perfil



destes discentes, através de um questionário estruturado que teve por objetivo contemplar todos os períodos do curso em questão.

Tal levantamento ficou a cargo do grupo de pesquisa oriundo do curso e durante o ano de 2015, foram coletados os dados referentes aos questionários. Após a coleta, o grupo tem se debruçado nas análises provenientes dos dados, no intuito não só de problematizar os desafios referentes ao curso em si, como também socializar as conclusões com a comunidade científica de modo permitir o diálogo e a interação com outras pesquisas de temática semelhante.

O questionário foi dividido em três grandes eixos: pessoal, cultural e pedagógico. Tais eixos foram separados apenas por fins didáticos, tendo em vista que tais dimensões se interpenetram na subjetividade de cada um e não podem ser compreendidas de modo isolado. No eixo pessoal, foram levantadas questões como: idade, religião, moradia, profissão, gênero, etc. No eixo cultural foi pedido aos discentes que comentassem a frequência (frequentemente, raramente, nunca) com que participavam de eventos culturais (teatro, shows, comícios, demais eventos, feiras, etc.). No último eixo do questionário, foco do presente trabalho, denominado “pedagógico”, foram colocadas algumas perguntas objetivas, dentre as quais se destacam aqui: “o que é uma boa aula para você?”; “o que é uma aula ruim para você?”. Portanto, o recorte aqui se trata justamente da análise das respostas destas questões, enfatizando a compreensão de uma boa aula, por parte dos discentes do curso. Tais questões estão contidas no eixo pedagógico do questionário estruturado elaborado pelo grupo de pesquisa.

Abordar a temática da aula para discentes do curso de Pedagogia é para nós uma questão crucial. Não queremos dizer aqui que a Pedagogia se limita a docência, pois concordando com Libâneo (2006) a base de um curso de Pedagogia não pode se reduzir a docência. A Pedagogia é o estudo amplo e complexo do fenômeno educativo. É desse modo que o autor compreende que todo trabalho docente é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. No entanto, a docência é componente crucial nos cursos de Pedagogia, como pode ser observado nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia, de 2006.

Por essa razão, os adjetivos “boa” e “ruim”, foram propositalmente colocados nas perguntas. Não foi nosso interesse perguntar “o que é uma aula para você?”. Não queríamos compreender o conceito dos discentes a respeito da aula, e sim, a compreensão que tinham incluído ali seus próprios juízos de valor, do que seria uma aula boa e ruim, a partir de suas construções teóricas, ideológicas e subjetivas adquiridas durante o curso e evidentemente fora dele, através de suas práticas profissionais. Assim, compreendemos que ao adjetivar a aula, os discentes acabam por fornecer sinais importantes a respeito de suas próprias concepções acerca da educação. É também por essa razão que essas perguntas foram abertas, ainda que tal opção metodológica implicasse em imenso trabalho para coletar e categorizar os dados provenientes de múltiplas e extensas respostas. As concepções coletadas nos questionários respondidos pelos discentes foram analisadas à luz de Masetto (2003) e Freire (1985, 1986, 1992, 1996, 2013).

A pesquisa realizada pelo grupo é quantitativa (GIL, 2002) e utilizou como técnica de coleta dos dados, o questionário estruturado. Eram escolhidos pelos grupos de pesquisas, momentos específicos para sua aplicação, sempre com o consentimento da coordenação do curso e explicação prévia dos objetivos da pesquisa, também aos alunos.



A aplicação partiu dos seguintes princípios: todos os períodos do curso de Pedagogia seriam contemplados, porém, apenas em uma ocasião, de modo que um período não tornará a responder o questionário no semestre seguinte. A participação não foi obrigatória, muito menos estimulada através de benefícios avaliativos. Ao todo, foram levantados 282 questionários, quase todos respondidos em sua totalidade, de modo que nenhum foi descartado integralmente pelo grupo de pesquisa. Vale dizer que o curso possui um total de sete períodos, totalizando três anos e meio de duração. O sétimo período não participou da pesquisa.

Questões abertas em questionários oriundos de pesquisa quantitativa resultam em desafio aos pesquisadores. Tabular tais dados, filtrar o que é relevante, não é tarefa fácil. Por essa razão, a pesquisa se ancorou na análise de conteúdo de Bardin (2011) para a criação de categorias de análise que pudessem dar uma dimensão mais estruturada para a análise dos dados. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa, embora quantitativa em sua essência, tratou especificamente essas respostas de modo qualitativo. Pois, mesmo diante de 282 respostas abertas, a pesquisa não se limitou a uma mera descrição desses dados. Ao contrário, se debruçou e aprofundou as análises, criando categorias, de modo a explorar o máximo possível de interpretação daquelas respostas.

É curioso perguntar ao discente de um curso de Pedagogia o que ele compreende por aula boa. Curioso por que, como aluno, tal estudante passou toda sua educação básica e superior assistindo aulas, de múltiplas formas. Mas o próprio estudante será um pedagogo e muito provavelmente atuará na docência. Sendo assim, as aulas que assistem ganham outro componente: a observação sistemática das condutas de seus docentes de modo a lhes servirem de algum tipo de estímulo.

Os discentes ao construírem suas respostas, moldam também o perfil de docente que almejam ser, embora esta equação não garanta uma concretude da prática. Mas ilustra em forma de pista, uma concepção de professor idealizada. Mesmo variando os períodos, houve conforme já analisado, uma razoável harmonia nas respostas.

Categorizar as respostas abertas por um lado possibilita uma análise mais didática dos dados, por outro, tende a fragmentar algo que precisa ser compreendido como um todo. Assim, salientamos que no aspecto total das respostas, houve uma espécie de identidade docente percebida nos dados: uma boa aula seria aquela em que o professor consegue interagir dialogicamente com a turma, sem perder sua diretividade, isto é, seu papel de liderança do processo, ainda que tal papel não signifique uma liderança autoritária e centralizadora. O docente, dessa forma, deve dominar seu conteúdo e transmiti-lo, não pode abdicar esse papel, mas não pode deixar de fazê-lo sem a participação de seus estudantes, estabelecendo um diálogo com eles, e não para eles. De outro modo, de modo explicitamente coerente, os dados revelaram que uma má aula consistiu no exato oposto do que os discentes abordaram como uma aula considerada boa.

É dessa forma que a aula boa e ruim foram compreendidas entre discentes de diferentes períodos de um curso privado de Pedagogia de Belo Horizonte. De forma otimista, consideramos salutar tais respostas e esperamos que sejam compreensões que se transformem em práticas efetivas quando estes mesmos passarem para sua prática profissional.

## Referências



BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas, vol.27, n.96, p.843-876, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sannus editorial; São Paulo, 2003.

### **A Metodologia da Geografia na Educação Infantil: construção do pensamento crítico a partir da primeira infância e formação docente.**

Thais Mechler Fernandes

**Palavras chave:** Educação Infantil. Metodologia da Geografia. Geografia crítica. Formação Docente. Sujeito Crítico.

#### **Resumo**

A Geografia tem a potencialidade de proporcionar ao sujeito a leitura e compreensão do mundo que o cerca, proporcionando a criticidade. Este estudo reúne levantamentos bibliográficos, análise de textos paramentrizadores e pesquisa de campo a fim de explicitar o papel da Geografia na Educação Infantil e entender como se dá a formação dos docentes deste seguimento educacional ao que tange esta ciência.

#### **Introdução**



É comum os acadêmicos refletirem sobre a formação e prática docente. Os objetivos desta pesquisa são analisar como a Geografia pode contribuir na formação do cidadão crítico, examinar como algumas professoras lidam com este conteúdo em sala e como sua formação influencia na prática pedagógica.

Para ilustrar a premissa deste escrito estabeleceu-se uma sequência de escrita que caminha da história da educação infantil, desenvolvimento da criança, documentos paramentrizadores, o ensino da Geografia como ato emancipador à pesquisa de campo. Aplicou-se um questionário a seis professoras de uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte com a intenção de detectar como elas trabalham os conhecimentos geográficos na Educação Infantil em paralelo à formação que elas receberam.

### **Apontamentos da educação infantil**

A educação é inerente ao ser humano, pensar que ela está exclusivamente atrelada a escolarização é um equívoco. Por muito tempo a idade considerada hoje como primeira infância foi educada unicamente em casa. Este modelo começa a mudar no século XVIII com a escola de Oberlin cria a “escola para principiantes”.

A partir do século XIX a preocupação com a criança ganha corpo e estudiosos como Freud, Montessori, Vygotsky e Piaget começam a pesquisar o desenvolvimento da criança tirando-a da posição de pequeno adulto e transformando-a em sujeito social.

As primeiras instituições populares que propunham alocar as crianças surgiram durante e após a Segunda Guerra, pois o número de crianças órfãs e mães que precisavam trabalhar cresceu exponencialmente. Porém estas se preocupavam apenas com o cuidado, o âmbito educacional era negligenciado.

Os avanços industriais, urbanos e as relações internacionais deram visibilidade a educação infantil. Países desenvolvidos começaram a utilizar a educação infantil como parâmetro de desenvolvimento.

Apenas em 1988 na Constituição Federal que a educação infantil foi universalizada e em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases ela foi incluída como início da educação básica. Apesar da instituição deste seguimento educacional como parte integrante da educação básica ter 21 anos ele ainda é considerado, por alguns, como exclusivamente de cuidado.

### **O desenvolvimento infantil**

É preciso ter em mente que a criança não é um pequeno adulto, sim um ser dotado de necessidades e em desenvolvimento. Compreender este desenvolvimento infantil é importante para absorver a relevância da educação infantil e seu impacto na vida do indivíduo.

De acordo com a psicologia, o desenvolvimento acontece em duas dimensões: a mental e o crescimento orgânico. A primeira se refere a uma construção contínua, caracterizada pelo aparecimento gradativo das conexões mentais que vão, também, se aperfeiçoando ao longo da vida e, a segunda, o crescimento orgânico trata do fisiológico, do corpo do indivíduo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001)



Há mais de uma teoria do desenvolvimento na psicologia, contudo para a elaboração desta pesquisa adotou-se a teoria de Lev Vygotsky, pois esta lida com o desenvolvimento atrelado ao ambiente que cerca o indivíduo. De acordo com esta teoria a criança possui duas zonas de desenvolvimento, a real e a proximal. A primeira se refere àquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, a segunda àquilo que ela é capaz de realizar com auxílio. O elemento primordial para a teoria interacionista de Vygotsky é o ambiente e a relação do indivíduo com este.

O ambiente é um espaço que está permanentemente transmitindo informações às pessoas alocadas ou próximas a ele. Com direcionamento e acompanhamento estas informações transformam-se em conhecimento e em desenvolvimento.

O espaço também não é um elemento neutro; ele está sempre comprometido com uma forma de conceber o mundo. “[O espaço] está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO apud MOREIRA; SOUZA, 2016).

Ao se ter isso em vista se percebe o quanto é importante que a criança aprenda a ler o mundo a que a cerca, pois quanto mais clara sua relação com o espaço maior será sua compreensão e consequentemente conhecimento e desenvolvimento.

Há documentos que orientam o trabalho educacional institucionalizado com crianças, entre eles destaca-se neste escrito o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998. De acordo com este a educação deve auxiliar o aprimoramento das capacidades e conhecimentos das crianças, o desenvolvimento de suas habilidades corporais, emocionais, afetivas e éticas, a fim de contribuir para a estruturação de sujeitos saudáveis e felizes.

### **Educação como ato emancipador: o ensino da Geografia na Educação Infantil**

A Geografia chegou ao Brasil como uma ciência quase exata, não politizada, porém como todo conhecimento ela foi se transformando e criando correntes. Há duas correntes geográficas a Tradicional e a Moderna, ambas ramificadas em vertentes. A Geografia Crítica, parte integrante da Geografia Moderna será utilizada como embasamento para esta pesquisa. De acordo com esta o estudo da Geografia é uma prática social que visa a transformação da ordem social. (GODOY apud. FIALHO, MACHADO, SALES, 2014. p. 208).

É inerente ao ser humano a curiosidade pelo mundo que o cerca e a leitura deste universo se inicia antes da alfabetização sistêmica. E a Geografia na Educação Infantil, atrelada a outras ciências, têm a missão de orientar esta curiosidade organizando os conhecimentos de maneira interessante e significativa para a criança.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?” (FREIRE apud CALLAI, 2005, p. 234)



A Geografia busca promover o desenvolvimento de habilidades de interlocução como ouvir, falar, observar, analisar e compreender, todas com condições de trabalho a partir da primeira infância.

### **Apontamento Metodológicos**

A fim de entender como as professoras da Educação Infantil lidam com os conhecimentos advindos da Geografia e qual a formação que elas recebem para isso, aplicou-se um questionário a seis professoras de uma instituição particular da região metropolitana de Belo Horizonte. Todas as participantes se graduaram em instituições diferentes, contudo nem todas possuem curso de Pedagogia (foco da pesquisa). A ementa da disciplina de cada instituição cursada pelas professoras pedagogas também foi analisada.

Um Professor Doutor em Geografia que leciona a disciplina Metodologia do Ensino da Geografia em uma Universidade de Belo Horizonte foi entrevistado para embasar a pesquisa por outro ângulo.

### **Dados da pesquisa**

Das professoras participantes, quatro cursaram o curso de Pedagogia sendo um em EAD e os demais presenciais, apenas uma das instituições é pública e a Educação infantil aparece em duas das ementas. De acordo com o professor doutor entrevistado a carga horária mínima ideal para a disciplina de Metodologia da Geografia seria de 120 horas/aula, das instituições de ensino superior analisadas apenas uma se encaixa neste requisito.

Os dados da pesquisa permitem inferir que as professoras sentem um déficit em sua formação acadêmica ao que tange o ensino da Geografia para a Educação Infantil. Apenas uma professora revelou ter experimentado práticas além da construção de mapas e cartazes durante a graduação.

O professor doutor entrevistado levanta que é impossível que uma turma de pedagogia domine todo o conteúdo geográfico, mas é preciso que a turma se familiarize com este conhecimento, pois o ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais depende da clareza do profissional sobre este conteúdo. (Informação verbal)

### **Considerações Finais**

Entender o mundo é o primeiro fator para transforma-lo e a Geografia, quando bem empregada, pode proporcionar uma leitura ampla e crítica do universo. As crianças têm a curiosidade essencial para despertar-se para o ambiente e é papel da escola alimentar isso.

A formação dos professores interfere diretamente em sua ação pedagógica. Compreende-la é um passo na direção de aprimora-la. Como é o caso da Metodologia da Geografia dentro dos cursos de pedagogia.

### **Referências**

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologia do desenvolvimento. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair;



TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. Cap. 8, p. 116-131.

FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton; SALES, José Álbio Moreira de. **As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental**: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. \_\_\_\_\_ Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 203-224. Disponível em <[www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/432/355](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/432/355)> Acesso em 06 de nov. de 2016.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n 2, maio/agosto de 2016 p. 229-237.

## A EXPERIÊNCIA DISCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Taciana Brasil dos Santos

**Palavras-chave:** Formação Docente; Memoriais; Aluno.

Em 24 de abril de 2007, o decreto nº 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Seu principal objetivo era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, através de um melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais. Cada universidade federal, após aderir ao Programa, poderia elaborar propostas de crescimento de seu ensino de graduação.

A proposta elaborada pela UFMG previa, dentre outros itens, uma maior articulação da graduação com a pós-graduação, pretendendo através dessa medida aumentar o contato dos graduandos com o conhecimento produzido através da pesquisa, e permitir aos bolsistas de mestrado e doutorado que se engajassem na atividade do ensino superior de graduação. Participando de uma equipe didática, o pós-graduando teria a oportunidade de formar-se não apenas como pesquisador, mas como possível futuro docente do ensino superior. Recebendo tarefas gradualmente mais complexas, o bolsista seria inserido na docência, desenvolvendo mais especificamente sua habilidade e vocação.

Na já referida proposta, a UFMG estabelecia a meta de constituir, ao final do programa REUNI, equipes de docentes e estudantes de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento. Esperava-se contar com pelo menos 700 bolsistas, entre estudantes de pós-graduação e pós-doutores. Em atenção à necessidade de preparação dos professores e bolsistas, era criado, no primeiro semestre de 2008, o Núcleo de Tecnologias e Metodologia, que passou a compor a *Rede de Desenvolvimento de Práticas do Ensino Superior* – GIZ. Vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, o GIZ tem como finalidade o aprimoramento das metodologias de ensino superior utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente. Para atender a demanda dos



bolsistas, especificamente, o GIZ passou a oferecer o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*.

Idealizado em função das transformações trazidas com a implantação do REUNI, tais como a expansão de vagas, a reestruturação curricular, e também da necessidade de apropriação e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem por parte dos bolsistas, o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* passou a ser oferecido semestralmente, no formato semipresencial, desde 2008. Sua carga horária total era de 60 horas, sendo 20 presenciais e 40 à distância, realizando atividades *online* através da plataforma *Moodle*. A participação no curso era extensiva a alunos das diversas áreas de conhecimento da UFMG. Embora o curso tenha sido criado para atender os bolsistas de pós-graduação que faziam parte de equipes didáticas, havia a procura por alunos que não foram contemplados pela bolsa REUNI, e até mesmo de dois professores recém-concursados. O atendimento aos bolsistas foi sempre prioritário, sendo que os demais preencheriam as vagas excedentes.

Na plataforma *Moodle*, os alunos do *Curso* realizavam atividades variadas. Podemos citar o *Fórum sobre o Tempo*, que trata das especificidades da EAD e da necessidade de organização do tempo para o acompanhamento das atividades; a construção de uma página *Wiki* para estudo das concepções educacionais; o fórum *Café Pedagógico*, que introduz e/ou aprofunda os assuntos discutidos nas aulas presenciais; e a construção de um memorial, em que os alunos têm a oportunidade de refletir acerca de suas experiências docentes e discentes.

Este trabalho pretende abordar a escrita do memorial no *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* como prática reflexiva e formativa dos pós-graduandos. As orientações para a construção do memorial são oferecidas gradativamente, ao longo do curso. Seguem o tema do módulo estudado no momento, o que propicia a oportunidade de uma reflexão não apenas pessoal, mas teórica, das vivências do bolsista como aluno e professor. O memorial é constituído de quatro partes, a saber: como se deu a escolha pela docência, lembranças de um professor inesquecível do ensino superior, relatos de uma aula marcante no ensino superior, uma experiência avaliativa (positiva ou negativa) que o bolsista tenha vivenciado como aluno ou professor do ensino superior. A postagem das orientações segue o cronograma do curso, tendo um intervalo de cerca de três a quatro semanas entre cada uma delas. Esse período deveria ser a distância cronológica entre cada escrita e reflexão dos alunos, mas muitos deles acabaram atrasando para escrever algum tópico, e escrevendo dois ou mais tópicos no mesmo dia, ou com poucos dias de diferença entre eles.

Embora o memorial tenha sido utilizado como atividade virtual do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* de 2008 a 2011, devido ao grande volume de material e diferenças entre o perfil das turmas, serão analisados memoriais construídos por uma turma específica: a turma B do segundo semestre de 2011.

Através dessa pesquisa, pode-se perceber quão poderosa é, na vida do educando, a impressão e formação trazidas pelas experiências discentes, desde a primeira infância. A criança é inserida na escola para adquirir saberes e desenvolver habilidades específicas, previstos no currículo escolar, e voltados (ou não) à sua utilização na vida adulta. Além destes, práticas e representações relacionadas à condição discente e docente também são transmitidas e formadas no educando.



Esse conjunto de aprendizados e construções sobre a docência e discência poderá permanecer latente na idade adulta, fazendo parte apenas de sua constituição enquanto pessoa. Mas, caso o indivíduo em questão se torne um professor, as práticas e representações aprendidas durante todo seu processo formativo – da educação infantil à pós-graduação, no caso – se tornarão parte constitutiva de sua individualidade, mas também de sua prática profissional. O estudo dos memoriais demonstrou que, embora haja influência dos estudos teóricos sobre a prática docente, ainda assim os professores do passado e as vivências enquanto aluno influenciam fortemente a formação do professor e suas práticas em sala de aula (ou ao menos o planejamento de suas práticas).

Dessa maneira, pode-se ressaltar a necessidade de investimento na formação de professores em todos os níveis, bem como a ênfase na contratação de profissionais bem formados em todos os níveis de ensino. A formação de professores que exerçam um trabalho de qualidade, de acordo com o que foi observado, não começa no curso de Magistério, Licenciatura ou pós-graduação: começa quando a criança matriculada na educação básica tem a oportunidade de aprender, através da observação de seus mestres, práticas e representações positivas acerca da docência.

Nesse contexto, a utilização da escrita de memoriais na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, se revela como um importante elemento para levar os docentes a refletir acerca da construção de suas práticas, e a tornar-se sujeitos ativos de sua vivência profissional, construindo sua própria trajetória e forma de ensinar a partir de suas experiências e também de seus conhecimentos teóricos.

### **Sujeitos reflexivos: a formação ética de professores**

Danielle de Fátima Ferreira

**Palavras-chave:** Ética. Formação Docente. Reflexividade. Formação ética

O presente texto é resultado de alguns apontamentos criteriosamente selecionados da pesquisa “Alteridade e cuidado na educação básica: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética”, que objetivava analisar, em colaboração com os professores, sua postura ética diante dos alunos, em diálogo com a ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação. Destacamos algumas informações de duas das categorias de análises da citada pesquisa para responder a uma questão que aqui destacamos e que pela presente produção buscaremos responder: qual a percepção de professores sobre sua formação ética; considerando para responder tal pergunta, questões teóricas que entendemos serem necessárias para compreensão da relevância da formação ética de professores.

A formação dos professores é um dos temas mais relevantes à educação escolar. Como mediadores do processo educativo, esses profissionais são essenciais ao sucesso do desenvolvimento dos alunos. Diante de tal afirmação enfatizamos a importância da formação ética de professores em sua prática cotidiana. Tratamos do tema reflexividade na formação de professores, a abordagem que privilegiamos aqui vai além de um conceito fechado, determinado por um autor específico. Por isso, tratamos e enfatizamos a relevância da reflexão e do diálogo no processo formativo de professores. Entendemos



que, como garantia desta tarefa, todo o processo formativo dos professores, desde sua presença na universidade à prática cotidiana, deve ser acompanhado dos conhecimentos teóricos dos diversos pressupostos específicos, pedagógicos, antropológicos, históricos e filosóficos. Cada uma das dadas áreas oferece conhecimentos que contribuem para a prática docente comprometida com a humanização dos sujeitos.

Na perspectiva de uma educação comprometida com o seus sujeitos, com sua humanidade, entendemos a urgência da ética na prática educativa. A ética deve ser compreendida como o princípio da escolha ou, em outras palavras, ciência que orienta a prática. A partir de tal conceito há que se pensar em na formação de professores que se preocupe com a garantia de formação de sujeitos éticos, comprometidos com a promoção e o cuidado com o outro, essencialmente com seu aluno.

Em nossa pesquisa, não objetivamos direcionar nossa formulação para a formação e a atuação docente em um viés deontológico; ao contrário, entendemos que os códigos de ética das profissões podem não despertar a sensibilidade e empatia, limitando de fato a atuação do profissional. As relações humanas não cabem em códigos de padronização de comportamento. Assim, em uma perspectiva axiológica, privilegiaremos o entendimento da formação ética docente como a ampliação do pensar. No espaço de formação inicial de professoras e professores há que se ter uma orientação com conhecimentos teórico-científicos de maneira sólida.

Destacamos o papel do embasamento teórico do professor por meio de um processo formativo que considere os saberes das diversas áreas do conhecimento. Severino (2001) esclarece que a formação docente deve estar intrinsecamente ligada à concepção e aos objetivos da educação. Um processo em que mulheres e homens se humanizam. Neste sentido, o docente deve desenvolver a “consciência de que pertence à humanidade e de que a existência só tem sentido pleno se ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular” (Severino, 2001, p. 149). Para tanto, as ciências humanas, durante a formação docente, fundamentam a busca de sentido para a exigência humana, na perspectiva do coletivo, do todo.

Compreendemos que é essencial esclarecer a relação intrínseca que há entre o tema de nossa pesquisa, a ética docente e a própria definição de ética como sendo *ciência do ethos*. Vaz (1999) pontua que, “tendo sido a Filosofia a forma originária com que historicamente se constituiu a *ciência do ethos*, e que persistimos em considerar a única forma adequada que nos permite pensar os fundamentos racionais dessa ciência.” (VAZ, 1999, p. 35), é que consideramos a reflexão e a formação filosófica docente como sendo tão valiosas no processo de construção desse conceito. É válido ressaltar que tal autor deixa claro que entende a filosofia como única forma adequada para pensar os fundamentos da ética, mas reconhece a evolução do termo ao tornar-se saber específico e integrado nas Ciências Humanas e na Filosofia. Em nossa pesquisa, consideramos tal ideia e enfatizamos a diversidade de áreas que auxiliam a constituição do profissional docente, e assim, entendemos que a filosofia seria o suporte principal para compreensão de nosso tema e que, por isso, é merecedora do nosso reconhecimento.

Para responder as questões que surgem diante da constatação da demanda por uma formação ética teoricamente embasada, coletamos dados através de uma pesquisa colaborativa com professores da Educação Básica de uma escola da rede pública de Minas Gerais. Os professores colaboraram com a construção da pesquisa direcionada às questões



sobre sua formação ética. Utilizaram a narrativa autobiográfica, questionário, entrevista e grupos de discussões para pontuarem sobre sua formação ética, que não se limita à formação acadêmica, mas se dá durante todo o processo de sua formação pessoal. Porém, esclarecemos que, enfatizamos a formação acadêmica, a formação inicial de professores para pensar sobre a formação ética docente.

## Referências

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2001.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia: introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999. V. 4.

### **Da vida acadêmica à inserção no mercado de trabalho: um estudo a partir da experiência de atuação docente de egressos do curso de Pedagogia da PUC-MG do Projeto Integrado do ICH.**

Eni de Faria Sena

**Palavras-chave:** Ergologia; autoconfrontação simples; trabalho; atividade de trabalho.

Sujeitos de tantos passados e presentes na educação, os pedagogos têm vivido diferentes trajetórias e experiências de formação inseridas em complexas estruturas de poder nos processos históricos mais amplos da sociedade. Trajetórias e experiências que precisam ser urgentemente revisitadas e contextualizadas na história do sistema educacional brasileiro das últimas décadas, dada a sua relevante presença no cenário educacional. Em diferentes perspectivas históricas ocorridas na educação escolar brasileira, os pedagogos vêm atuando como docentes, cientistas da educação e técnicos administrativos. Elogiados ou criticados, esses profissionais aceitos ou questionados estão presentes no cotidiano das instituições educativas e no desenvolvimento de suas práticas onde revelam as especificidades de sua formação. O ano de 2006 foi um marco para o movimento de busca de uma identidade para o curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, alterou a concepção da formação de pedagogos na seguinte vertente: formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p.11). A centralidade na formação docente exige que o pedagogo resinifique sua prática, pois o lugar social do professor da educação básica tem alterado substancialmente nos últimos anos no contexto educacional brasileiro. O mestre de outrora cujo saber era reconhecido na sociedade, hoje convive com as críticas à sua atuação profissional. Os baixos índices de rendimento dos alunos, (especialmente) os matriculados nas escolas públicas, são atribuídos aos docentes. As críticas referem-se, entre outras, à sua formação profissional e acadêmica, ao seu



despreparo para atuar frente à diversidade, à inclusão, ao domínio teórico e metodológico dos conteúdos escolares. Esse contexto social e político impacta a relação dos docentes com o seu ofício de ensinar, o interesse dos jovens pelos cursos de licenciatura e a relação dos professores com as famílias dos alunos e com a comunidade escolar de modo geral. Frente os desafios pela forma mais adequada de formação de professores tanto pela legislação, quanto pela sociedade, o Projeto Pedagógico integrado do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da PUC- MG busca promover a formação humanista e a formação para o mundo do trabalho como eixos das atividades desenvolvidas pelos professores dos cursos de licenciatura desta instituição. A operacionalização desses princípios de formação, centrados em uma proposta curricular, a partir de temas integradores contribuem para que os alunos reconheçam a importância das dimensões ética e estética da vida humana e também tenham uma formação que os tornem capazes de fazer o enfrentamento aos desafios advindos do campo de atuação profissional. O pressuposto de que a formação inicial proporcionada pela PUC Minas tem contribuído para garantir uma atuação eficiente e eficaz na realização das tarefas em variadas situações de trabalho pelos seus egressos, estimulou a pesquisa intitulada “*Da vida acadêmica à inserção no mercado de trabalho: um estudo a partir da experiência de atuação docente de egressos do curso de Pedagogia da PUC-MG do Projeto Integrado do ICH*”. Esta pesquisa verifica o impacto da formação docente na vida pessoal e profissional dos egressos do curso de Pedagogia da PUC Minas. Para alcançar esse objetivo ela vem sendo desenvolvida com duas professoras de escolas da rede pública (municipal e estadual), da cidade de Belo Horizonte – MG. Para tanto, os campos teóricos e os instrumentos metodológicos da pesquisa sustentam-se na produção do departamento de ergologia da Universidade de Aix-Marseille (Schwartz, 2000 e 2005 e Trinquet, 2010) e na produção existente sobre auto confrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) (Clot, 2006 e Faïta, 2005). A escolha teórico-metodológica se deu por se tratar de uma técnica de pesquisa que considera a complexidade do trabalho buscando compreender a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, onde se pode perceber um vazio de normas. Essa escolha se justifica ainda em razão da Ergologia tomar a noção de atividade humana como fundamental para se compreender tudo que diz respeito ao humano. A questão central para essa metodologia é possibilitar que o trabalhador confrontado com sua imagem em trabalho docente produza um discurso narrativo e explicativo das imagens analisadas de sua própria prática docente. O pressuposto de que a atividade de trabalho é sempre singular, e que os indivíduos criam e recriam de acordo com suas experiências, resulta no entendimento de que o saber investido está sempre em aderência às situações específicas de trabalho. Isto coloca em questão o postulado de que as situações de trabalho são definidas pelas prescrições. Com base nessas duas noções, a ergologia afirma que existe um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, embora a atividade de trabalho humano seja composta por esses dois elementos. O trabalho prescrito se refere às regras e objetivos fixados pelas organizações de trabalho ou pelo próprio trabalhador, caracterizando-se como indicativo daquilo que deve ser feito. O trabalho real, por sua vez, resulta da criação do trabalhador, quando ele enfatiza o seu protagonismo mediante as prescrições externas, respondendo às necessidades impostas pelo meio, sempre infiel. Yves Schwartz (2005) afirma que em toda a atividade de trabalho há sempre ‘usos de si’ tanto por si quanto pelos outros. Entretanto, o que mais se destaca é o ‘uso de si pelos



outros'. Retratar o que ocorre no cotidiano da prática pedagógica possibilita revelar os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos à complexa rede de interações que constituem as experiências escolares cotidianas. Nesta perspectiva, os dados coletados no campo através de filmagens das aulas foram centrados em situações que focalizavam a diversidade de estratégias utilizadas pela professora no processo de construção do conhecimento com os seus alunos. Este estudo torna-se relevante por contribuir com os debates acerca da formação docente no país no atual contexto social, cultural e político.

### Referências

BRASIL. MEC.CFE. (2006). Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005. Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília.

BRASIL. MEC.CFE. (2006). Resolução CNE/CP n. 001, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.

CLOT, Y. (2006). A função psicológica do trabalho, Trad. Adail Sobral, Petrópolis: Vozes. CLOT, Y. (2010). Trabalho e poder de agir, Trad. João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.

SCHWARTZ, Yves. (2000). Trabalho e uso de si. Revista Pro-Posição, São Paulo, v.1 n.5, p. 34-50, Jul.

SCHWARTZ, Y. (2005). Actividade. Laboreal. 1(1):63-64. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt>>.

TRINQUET, Pierre. (2010). Trabalho e Educação: O Método Ergológico. Revista HisteDBR On-line, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.

### **O PIBID e a Formação de professores: uma revisão das pesquisas sobre o programa no campo da formação docente.**

Paulo Ricardo Silva Rodrigues

**Palavras chave:** PIBID; Revisão bibliográfica; Formação de Professores;

O presente trabalho objetiva apresentar as contribuições e percursos alcançados nas pesquisas sobre o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) no campo da Formação de Professores. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007 através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, o programa segue - enquanto política pública - com o objetivo de incentivar a carreira docente e aproximar os cursos de licenciatura das escolas públicas a fim de promover uma melhoria do ensino nas instituições educacionais. Após a implementação dos primeiros projetos em 2009, o PIBID tornou-se objeto de investigação



em pesquisas e contribuiu com relatos de experiências apresentados em forma de artigo científicos nos anos seguintes por todo o país. Foram mapeados aproximadamente 79 produções a partir do levantamento efetuado nas bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2011 e 2014. Este levantamento bibliográfico compete a um dos objetivos específicos de duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. A primeira delas, já concluída, possui como título “*Os impactos do Pibid na formação inicial de professores da PUC Minas: saberes e processos formativos*” e teve como objeto de pesquisa os bolsistas de iniciação à docência PIBID PUC Minas, sendo financiada pelo Fundo de Incentivo a Pesquisa – FIP PUC/MG. A segunda pesquisa denomina-se “*Percursos Formativos de Estudantes participantes do pibid em IES mineiras: saberes, práticas e contextos de formação*”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Inicialmente, a pesquisa fora aprovada para ser desenvolvida no período entre 2015-2016, tendo como objetivo principal investigar os percursos formativos vivenciados pelos alunos dos cursos de licenciatura integrantes do PIBID de cinco IES do estado de Minas Gerais: PUC Minas, UEMG, UFMG, UFSJ e UNIFAL. Ambas as pesquisas se dispôs a traçar um perfil sociocultural e econômico dos licenciandos bolsistas do programa, mapeando saberes e práticas desenvolvidas no processo formativo, analisando os contextos institucionais em que se realiza a formação e identificando os aspectos benignos e/ou desvantajosos às experiências formativas junto ao PIBID, a partir da percepção dos próprios estudantes bolsistas. Devido à magnitude de dados levantados a partir dos instrumentos utilizados em ambas as pesquisas, além do contexto social e político atual de nosso país onde o programa foi diretamente afetado sofrendo cortes e reduções, fez-se necessário uma solicitação de prorrogação de um ano para conclusão da análise dos dados. E, conseqüentemente, foi preciso atualizar o levantamento bibliográfico abarcando as produções bibliográficas publicadas nos anos de 2015-2016, onde foram identificados aproximadamente mais 148 trabalhos através das mesmas bases de dados citadas acima. Acredita-se que a quantidade de produções acadêmicas sobre o PIBID em um curto período de tempo, seja um indício significativo de seu impacto não só para a formação continuada, mas para a Educação de maneira geral. Entretanto, o presente trabalho pretende fazer um recorte na revisão bibliográfica a fim de apreender as contribuições de pesquisas cujas investigações caem sobre o campo da Formação de Professores. Logo, dos 227 trabalhos mapeados, considera-se somente as teses e dissertações publicadas nos períodos entre 2011-2016 totalizando 95 trabalhos concernentes ao critério mencionado. A metodologia empregada para a revisão e leitura crítica destes trabalhos de pesquisa sobre o programa consistiu na construção de um quadro de análise para sistematizar os seguintes dados: título do trabalho, objeto de pesquisa, tipo de publicação, temática e problema investigado, categorias teóricas e analíticas, metodologia, autores citados, área ou curso de concentração do trabalho e resultados apresentados. Este instrumento metodológico para a revisão bibliográfica permite apresentar dados quantitativos e qualitativos sobre o panorama das pesquisas, sendo possível elencar os percursos e avanços das pesquisas no campo da Formação de Professores, sobretudo aliados ao aporte teórico sobre o desenvolvimento da identidade docente. Baseando-se no panorama sobre as pesquisas brasileiras acerca dos saberes



docentes e formação de professores produzido pela professora Célia Maria Fernandes Nunes, e na pesquisa avaliativa sobre o PIBID escrito por Bernadete Gatti e demais pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, percebe-se uma similaridade nas pesquisas, ao querer analisar as contribuições do programa para a formação de professores das licenciaturas contempladas, em maioria, utilizando bolsistas licenciandos como objeto de estudo. Ainda que haja pesquisas de todas as áreas, os cursos de Química e Matemática, por serem as primeiras licenciaturas a serem integradas ao programa, constituem grande maioria das pesquisas que lançaram seus olhares para relação PIBID-Formação Docente. Também há trabalhos que procuram analisar o programa por outras perspectivas dentro do campo. Tais trabalhos estão ligados a uma análise mais ampla, onde a relação Universidade e Escola ganham foco a fim de verificar se o programa constitui-se como um terceiro espaço de Formação. Ainda assim, há uma maioria esmagadora nas pesquisas que estão diretamente ligados às percepções superpositivas proporcionadas pelo PIBID de acordo com os resultados apresentados nas conclusões das pesquisas, referendando sinalizações feitas pela Gatti em seu estudo avaliativo.

### **Memória viva, uma visão interdisciplinar: o passado e o presente através da Revista Pedagógica do IEMG**

Ronaldo Campos

**Palavras-chave:** História, memória, cultura, identidade,

#### **Resumo**

O projeto “Memória viva, uma visão interdisciplinar: o passado e o presente através da Revista Pedagógica do IEMG” teve o seu ponto de partida na época das comemorações do centenário de fundação da Escola Normal de Belo Horizonte (o atual Instituto de Educação de Minas Gerais). Com o decorrer do tempo, a ideia foi amadurecendo em uma série de atividades desenvolvidas por vários professores dessa instituição que envolveu toda a comunidade escolar. Nesse processo, a partir da ação de alunos e professores buscou-se resgatar a missão do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) de pensar a instrução pública a partir de uma postura dinâmica e empreendedora que une tradição e modernidade visando enfatizar a importância da pesquisa histórica e da reflexão metódica sobre os assuntos educacionais numa abordagem interdisciplinar, resignificando a *práxis* docente.

A Revista Pedagógica do IEMG é o principal resultado desse projeto. Ela se estrutura a partir de uma base dupla: de um lado, o resgate da história do Instituto, do outro, a visibilidade de práticas pedagógicas inovadoras. No primeiro caso, ao resgatar a história e a importância do IEMG, é possível orientar uma série de ações para um trabalho de conscientização e preservação do prédio do IEMG. Pois, preservar o patrimônio artístico e histórico de uma cidade é uma forma de reviver o nosso passado e de compreender a nossa identidade cultural. Nesse processo busca-se a valorização, o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural de nossa escola. Para tanto, na revista e nas aulas diárias, sempre que possível, busca-se como fundamentação teórico-metodológica as propostas de temas transversais. No segundo caso, a revista é um importante veículo para



divulgar os projetos e trabalhos dos professores promovendo a troca de conhecimento, uma ação interdisciplinar e o debate entre a comunidade escolar.

O nosso grande desafio é o de criar um espaço para se apresentar novas propostas, pensar e redefinir as práticas educativas, construir elementos para uma gestão democrática dentro da escola. Pois, é sabido por todos que os grandes desafios atuais da educação brasileira podem ser superados e até vencidos através do contato, da conversa e da troca de experiências, que envolve alunos, pais, professores, coordenadores, gestores e, claro, a comunidade em que a nossa escola faz parte. Então, essa revista pode ser considerada um reforço pedagógico adicional para melhorar a nossa prática educativa\formativa.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: práticas da escolarização confessional batista (Belo Horizonte/MG, década de 1920)**

Taciana Brasil dos Santos

**Palavras-chave:** Formação Docente; Grade Curricular; Igreja Batista.

#### **Resumo**

Este trabalho trata de aspectos históricos da formação docente em Belo Horizonte, analisando as práticas de uma escola tradicional da capital mineira à época de sua fundação: o *Collegio Baptista Americano Mineiro* (atual Colégio Batista Mineiro). Estarão envolvidas nesta análise questões referentes à interpretação da realidade a partir da ótica religiosa, devido à natureza confessional da instituição, e questões relacionadas ao papel social dos gêneros, uma vez que o Magistério era um curso exclusivamente feminino, e os alunos homens da instituição tinham um destino diferente no processo de escolarização.

A partir da segunda metade do século XIX, começaram a chegar ao Brasil missionários protestantes, a maioria norte-americanos, com o objetivo de implantar sua religião. Esse processo, porém, ia além do puro e simples proselitismo. Desejava-se promover uma transformação no Brasil, capaz de conformar a realidade social à salvação espiritual que se acreditava estar oferecendo ao povo brasileiro.

Para tal, os missionários criaram uma rede de atuação, que se fundamentava no conjunto entre trabalho eclesiástico, educacional e, por vezes, social. Nesta pesquisa, o foco recai sobre o trabalho educacional promovido pelos missionários. Em geral, esperava-se educar o povo por duas principais vias: a distribuição de literatura para os adultos, e a criação de colégios para aqueles que ainda se encontravam em idade escolar.

Uma das instituições escolares criadas pelo protestantismo de missão é o *Collegio Baptista Americano Mineiro*, na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. Fundado em 1918, representava o ideal do processo educacional para os batistas no estado. Oferecia desde o Jardim de Infância, Cursos Primário e Secundário em classes mistas – uma novidade na educação confessional belo-horizontina.

A parte final da trajetória escolar prevista na instituição, os chamados “Cursos Superiores”, diferia dos demais níveis ao direcionar rapazes e moças a classes diferentes. Eles seguiam para o Seminário, que lhes capacitaria a serem pastores. Elas seguiam para o Magistério, a fim de se tornarem professoras.



Este trabalho se dedica à investigação de questões referentes às práticas de formação docente no *Collegio Baptista Americano Mineiro*. Procurou-se identificar as razões para a existência do curso de Magistério na instituição, e caracterizar seu funcionamento. Como consequência destes dois primeiros objetivos, procurou-se ainda analisar que tipo de profissional se esperava formar, bem como a atuação na sociedade que se almejava para aquelas normalistas.

O recorte temporal adotado para a pesquisa é a década de 1920, devido a ser o período de maior atuação dos missionários norte-americanos no trabalho escolar, tanto na gestão quanto na docência. As informações necessárias foram obtidas através da consulta ao acervo do Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro, em especial a prospectos de propaganda da instituição no período pesquisado, a publicações laudatórias sobre sua história, e ao periódico oficial do grupo, intitulado *O Baptista Mineiro*. Para compreender esses dados, foram utilizados aportes teórico-metodológicos advindos da História Cultural.

Após a pesquisa, percebeu-se que o Curso de Magistério foi criado por três principais razões: a necessidade de formação de quadros, o incentivo à escolarização feminina e a promoção da aculturação. A contratação de professores protestantes vindos dos Estados Unidos era inviável, e nem sempre os brasileiros aceitavam docentes afiliados a uma denominação religiosa diferente da que mantinha o colégio. A criação do Magistério como um curso específico para a formação feminina, além de resolver essa questão, ajudava a melhorar o nível cultural das mulheres – ainda que elas nunca viessem a exercer a profissão. Além disso, a formação de professoras através da pedagogia protestante possibilitaria uma reprodução da mesma onde quer que essas moças viessem a atuar um dia. É ainda notória a considerável aproximação do currículo da instituição batista do escolanovismo e de elementos modernizadores da educação.

Percebeu-se ainda que a grade curricular do curso batista tinha semelhanças e diferenças da grade da Escola Normal Modelo. Ressalta-se, porém, como principal diferença, a utilização de um número maior de horas de aula por dia, possibilitando a conclusão do curso em um tempo menor que na escolarização pública.

Por fim, percebe-se a influência das questões de gênero na concepção de representações sobre a docência e o trabalho feminino. Ao chegarem aos cursos superiores, os rapazes eram conduzidos ao Seminário, mas as moças ao Magistério. Embora fossem áreas de diferente atuação, o trabalho docente era interpretado como uma versão feminina do trabalho missionário: aos pastores, cabia salvar almas do inferno; às professoras, cabia salvar mentes da ignorância.

Conclui-se, portanto, que os objetivos do Curso de Magistério oferecido pelo *Collegio Baptista Americano Mineiro* estavam perfeitamente alinhados com o protestantismo de missão em seu princípio de oferecer educação, salvação espiritual e transformação social.

## **MEMÓRIA E ORALIDADE: HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS – AS NARRATIVAS ORAIS E A LITERATURA MEMORIALÍSTICA**

Ronaldo Campos  
Yasmin Caroline de Souza Araujo



Mateus Roque da Silva  
Stephanie de Barros Prieto  
Pedro Henrique Gonçalves Pereira  
Yasmin Nascimento Pedrosa

**Palavras-chave:** memória, educação, cultura, trabalho história oral

### Resumo

Este trabalho é o resultado de uma série de estudos e ações realizados por alunos de graduação do curso de história vinculados ao PIBID – PUCMinas com a co-orientação do professor de história do ensino médio da escola pesquisada. No ano de 2016, foi realizado com os alunos do terceiro ano do ensino médio (IEMG) uma oficina de pesquisa histórica e produção de texto visando resgatar personagens históricos importantes que estavam ausentes dos livros didáticos. Esse trabalho gerou um painel sobre mulheres negras importantes para a história do Brasil que foi apresentando na forma de verbetes para um “provável” dicionário e um dominó (jogo pedagógico). Ao final dessa etapa, foi constatado que a escolha dos personagens históricos pelos alunos ainda era pautada por características que pudessem ser exaltadas ou idolatradas, próprias de personagens célebres. Assim, as mulheres escolhidas pelos alunos tinham se destacado por algum feito nobre, ou por um grande talento artístico, esportivo por exemplo. E as mulheres do povo? Não fazem parte da história também? Pensando desse modo e dando prosseguimento ao trabalho, partiu-se do seguinte problema: é possível reconstituir o passado de um povo por meio da memória e das lembranças de seus habitantes? Neste sentido, de início buscou-se obras que tratam sobre a rememoração de histórias. Foram escolhidos o filme dirigido por Eliane Caffé (2003), “Os narradores de Javé”, a palestra gravada pela plataforma TED (2012) de Chimamanda Ngozi Adichie intitulada “O perigo de uma história única” (The danger of the single story) e o livro autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1959) para destacar a relevância em se preservar e valorizar a história de vida de cada um, conscientizando o aluno acerca da importância de suas experiências no processo de construção da história. Esta sensibilização dos alunos foi seguida da realização de uma oficina sobre história oral, onde os alunos (em grupos de no máximo quatro integrantes) puderam realizar o recolhimento oral de histórias de vida nos moldes do Instituto Museu da Pessoa de São Paulo.

O objetivo desse trabalho é compreender a trajetória de mulheres negras enfatizando as suas práticas culturais, leituras e representações sociais estabelecidas na interface com o contexto sócio-cultural e político, dando visibilidade a voz feminina na narrativa histórica ao resgatar memórias e registrar oralidades de sujeitos tradicionalmente ausentes da história oficial.

### Pôsteres

**O LAZER, VIVENCIADO NO CONTEXTO ESCOLAR, COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE VESPASIANO-MG.**



Carlos Roberto Silva de Araújo

**Palavras-chave:** Educação. Lazer. Inclusão.

### Resumo

Este trabalho refere-se à pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. A inquietação que motivou esta proposta de trabalho é embasada pela prática profissional e promoveu questionamentos sobre a forma como as atividades de lazer são usadas na escola, principalmente quando observado do ponto de vista da inclusão escolar. Assim, o foco deste trabalho resume-se, basicamente, à seguinte pergunta: o lazer, em suas variadas práticas, dentro do contexto educacional, poderia ser usado para aproximar professore, alunos típicos e alunos marcados pela diferença e inseridos no processo de inclusão escolar? Assim, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo compreender o papel das práticas do lazer e sua relação com o processo de inclusão, no contexto escolar, seja em jogos, brincadeiras ou qualquer atividade de cunho lúdico. Esta perspectiva de compreensão será norteadada pela visão dos alunos e professores das escolas pesquisadas na rede pública de ensino da cidade de Vespasiano-MG. A premissa de fazer este estudo em toda a rede de ensino, justifica-se pelo fato de que os alunos, que pertencem ao grupo de inclusão, são um número pequeno diante do total. Existem nesta rede, atualmente, 40 escolas e creches, sendo 2 escolas de educação especial; num total de mais de 6.000 (seis mil alunos), sendo aproximadamente 70 pertencentes à inclusão. Para tal o trabalho utilizará de estratégias combinadas da metodologia quantitativa e qualitativa, sendo esta última com características etnográficas. Na parte quantitativa serão mapeados os números de alunos pertencentes ao grupo da inclusão escolar e sua relação de amostra no total de alunos das escolas pesquisadas. O software (QSR – NVIVO) será utilizado nesta etapa da pesquisa. A pesquisa qualitativa abordará a relação de sujeitos em contextos específicos. Para alcançar os objetivos pretendidos, será realizado um levantamento bibliográfico preliminar, uma pesquisa exploratória que facilitará a exploração do objeto de pesquisa e proporcionará uma maior familiaridade com essa área de estudo, bem como sua definição para alcançar os objetivos propostos. O trabalho desenvolvido em campo consistir-se-á em dirigir-se àqueles que se pretende estudar, escutar as conversas, assistir aos ritos e observar seus comportamentos habituais. Para tal será utilizada a Observação Participante que é uma técnica de pesquisa etnográfica sensível a significados e valores, assim como é capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção sociocultural. Pretende-se utilizar a técnica de entrevista semiestruturada, como técnica de coleta de dados, para tentar documentar o não documentado, de uma maneira complementar à observação. Ainda no contexto de entrevistas, também poderá ser utilizada a técnica de grupo focal que é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais a partir de um grupo de participantes selecionados. A legislação vigente orienta a inclusão escolar, mostrando a importância desta para a formação cidadã. A integração de todos os alunos em salas de aulas heterogêneas, enriquece a oportunidade do aprendizado, pois há a possibilidade de umas aprenderem com as outras. Para os mesmos autores é no ambiente escolar inclusivo que os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a



crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais. O valor do ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Evidencia-se que as práticas de lazer, em contexto escolar, podem ter um papel de suma importância no contexto escolar, pois nelas todo o exposto pode ser vivenciado e potencializado nestas práticas. Pode-se dizer que, no contexto escolar, o lazer pode ser vivenciado em atividades lúdicas variadas, jogos, brincadeiras, a socialização no momento do intervalo e nas aulas de educação física. Infere-se que o lazer faz parte da cultura e da vivência diárias das escolas e é um veículo de educação, bem como de desenvolvimento pessoal e social. Vê-se, assim a importância da discussão sobre as práticas de lazer, em contexto escolar, principalmente na figura de jogos e brincadeiras. Reconhece-se na vivência do lazer o aprendizado de responsabilidades sociais, regras, normas, a oportunidade de contatos primários e do desenvolvimento de sentimentos, solidariedade e de habilidades pessoais. Suas práticas favorecem o desempenho acadêmico, bem como a formação de laços afetivos e o envolvimento social. Percebe-se ainda, no lazer, o desenvolvimento da empatia favorecendo, assim, a aproximação com o outro e a inclusão. Espera-se que este trabalho promova uma discussão sobre o papel do professor; pois este é o principal agente de mudança, pois cabe a ele a orientação e condução do processo educativo; além de fomentar a reflexão dos educadores e suas práticas de ensino, aceitando a realidade de suas escolas e, principalmente, concentrando esforços na busca de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas decorrentes de seu cotidiano escolar. Assim, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo compreender o papel das práticas do lazer e sua relação com o processo de inclusão, no contexto escolar, seja em jogos, brincadeiras ou qualquer atividade de cunho lúdico.