



ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Organizadoras:
Miryan Cruz Debiasi
Juliana Natal da Silva



CURSO DE
PEDAGOGIA





ESTUDOS EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO



Centro Universitário Barriga Verde
Orleans – Santa Catarina – Brasil
www.unibave.net

Disponível em:
periodicos.unibave.net

Editora:
FEBAVE

E79 Estudos em educação **[recurso eletrônico]** / orgs. Miryan Cruz Debiasi, Juliana Natal da Silva. - Dados eletrônicos. - Orleans, SC: Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, 2019.
358 p.

Formato: PDF

Modo de acesso: <http://periodicos.unibave>

ISBN: 978-85-67456+-35-5 (E-Book)

1. Pesquisa. 2. Educação. 3. Pedagogia. I. Debiasi, Miryan Cruz. II. Silva, Juliana Natal da. III. Título.

CDD: 370

**Centro Universitário Barriga Verde
Orleans – Santa Catarina – Brasil
www.unibave.net**

Organizadores:

**Miryan Cruz Debiasi
Juliana Natal da Silva**

Avaliadores:

**João Fabricio Somariva
Rosilane Damazio Cachoeira
Luiza Liene Bressan
Miryan Cruz Debiasi
João Vicente Alfaya dos Santos
Juliana Natal da Silva
Richard da Silva
Willian Casagrande Candiotto**

Revisores:

**Andrea Andrade Alves
Luíza Liene Bressam
Richard da Silva**

APRESENTAÇÃO

O curso de Pedagogia prima por uma sólida formação teórica e interdisciplinar na educação e nos fundamentos históricos, políticos e sociais. Está focado em preparar um profissional da educação capaz de atuar na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, tendo ainda o papel de produzir e difundir o conhecimento nas diversas áreas da educação. Permite a apropriação do conhecimento, criando condição de exercer a análise crítica da sociedade e da realidade educacional.

No Unibave, no curso de Pedagogia, formam-se profissionais competentes e comprometidos com as necessidades da educação brasileira na atualidade. A busca pelo desenvolvimento induz a formar pedagogos capazes de lidar com o novo, de oportunizar situações que propiciem a aprendizagem significativa pelo viés do conhecimento.

Deste modo, este *e-book*, intitulado "*Estudo em Pedagogia e Educação*", é a primeira edição realizada em alusão à comemoração dos 20 anos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Nele, reúnem-se artigos que versam sobre educação, com intuito de divulgar as produções acadêmicas e promover debate crítico e reflexivo, baseadas nas linhas de pesquisa do curso: Gestão Escolar; Práticas sociais e processos educativos; Educação e infância; e, Processos de Ensino e Aprendizagem.

O objetivo é, ainda, promover um espaço para pesquisadores/as, acadêmicos/as e profissionais ligados à educação afim de problematizá-la em relação à formação na sua plenitude, bem como focalizar na dimensão humana.

Organizadores:

Miryan Cruz Debiasi
Juliana Natal da Silva

Sumário

GESTÃO ESCOLAR	7
NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O NOVO ENSINO MÉDIO COMO OBJETO.....	8
O CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO	25
UM MUNDO EM MUDANÇA E A ESCOLA NO SÉCULO XXI: QUAL A AGENDA FORMATIVA PARA O FUTURO?	39
A ESCOLA INFANTIL VISTA DE DENTRO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NA GESTÃO ESCOLAR.....	56
A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	72
PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2009-2019 ..	83
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	106
HOMENAGEM AOS PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO SAMBA-ENREDO DA CAMISA 12.....	107
PROCESSOS DE ENSINO – O CORPO NA E PELA HISTÓRIA DA FILOSOFIA	123
ESCOLA X FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA.....	142
RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADES COM A COMUNIDADE ESCOLAR E ACADÊMICA.....	159
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	178
METODOLOGIAS ATIVAS: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO NORTEADORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	179
ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES COM TURMAS DE 4 E 5 ANOS DO ENSINO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	200
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	217
ARTE-EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE.....	218
ESTRATÉGIAS APRESENTADAS POR UM LIVRO DIDÁTICO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DOS CONCEITOS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO	230
METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA.....	262
SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM COMO PRESSUPOSTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	276
AUTOESTIMA E ALFABETIZAÇÃO: NUANCES DESTA RELAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	287
MULHERES ARTISTAS: QUESTÕES SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO	316
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE	339
SOBRE OS AUTORES *	356



GESTÃO ESCOLAR

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O NOVO ENSINO MÉDIO COMO OBJETO

**Matheus Felisberto Costa
Priscilla Semonetti Pizzetti
Jhenifer de Almeida Bernardo**

Introdução

Pensar em educação é pensar numa formação humana. A educação é um processo de conhecimento e apropriação que envolve diferentes momentos e espaços da vida humana. A formação humana implica diretamente numa concepção de sujeito e de sociedade (SOUZA, 2016). Nesse sentido, a perspectiva formativa que constitui esse estudo é a de uma formação integral na sua dimensão omnilateral.

O estudo foi construído a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo. A partir disso, foram utilizados documentos oficiais, livros, artigos científicos e uma dissertação de mestrado. O paradigma epistemológico é o materialismo histórico e dialético, da qual Marx e Engels consideram a sociedade e as relações historicamente produzidas mediadas por interesses, conflitos e contradições, tal como o homem um sujeito histórico (MARX; ENGELS, 2005). Preocupado com a constituição de uma forma de sociabilidade, percebemos a partir das teorias de Marx a necessidade da superação das contradições alienantes dessa sociedade:

em toda a obra de Marx está presente a ideia de que a superação da alienação produzida pela sociedade capitalista é a elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral (DUARTE, 2012, p. 152).

Iniciamos problematizando o surgimento do neoliberalismo no século XX e as suas implicações no desmonte do Estado de bem-estar social, a redefinição do papel do Estado suas implicações no campo da educação, foram utilizados autores como Anderson (1995), Nogueira (2001), Silva (1995) e Ianni (1998). Conceituamos a educação e fizemos a inserção da discussão sobre teorias que envolvem o debate acerca da educação e o mundo do trabalho, referenciando autores como Saviani (1999) e (2011), e Gentili (1995).

Na segunda seção apresentamos uma conceituação sobre as políticas sociais, para então analisar duas grandes legislações que orientam as políticas

educacionais no país: a reforma dos 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Para que pudéssemos fazer isso, mobilizamos, além das respectivas legislações, autores como Höfling (2001), Queiróz (2013), Kuenzer (2017), dentre outros.

Na terceira seção, analisamos criticamente a Reforma do Ensino Médio (MP 746/16) que deu origem ao Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), procuramos destacar pontos cruciais que submetem ao debate sobre formação humana, além de analisar criticamente crítica à reforma do ensino médio. Além da própria Lei nº 13.415/17, retomamos a LDB de 1996, a Lei nº 11.684/08, e os autores que são referência para o debate acerca de formação integral e políticas educacionais – Kuenzer (2017), Frigotto e Ramos (2016).

Na última seção retomamos o debate sobre a necessidade da construção de uma formação que seja de fato integral. Para tanto, retomamos autores como Saviani (1999), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos (2005).

Procedimentos Metodológicos

Como foi adiantado previamente, esse estudo foi constituído de uma pesquisa bibliográfica e documental, com consulta a livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e documentos oficiais. Foram consultadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além da legislação disposta no *site* da Câmara dos Deputados. Acerca desse tipo de pesquisa, Boccato (2006, p. 266) afirma que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Segundo Gatti (2012), a pesquisa em educação tem o papel fundamental de compor conhecimentos pertinentes a romper com lógica dos grupos e dos padrões

sociais dominantes. Ao propor a investigação, o pesquisador necessita exercitar a sua capacidade de reflexão crítica, ao seu direito à liberdade de pensar e ir para além dos olhares convencionais.

Na perspectiva epistemológica do Materialismo histórico e Dialético, a realidade é o fator primordial para a compreensão acerca das construções humanas, dessa forma “a realidade existe independentemente da consciência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 50). Busca-se, nessa condição, compreender o conjunto de fenômenos gerados pela relação do homem com a natureza, as contradições desse processo e os limites geradores da prática social. A lógica dialética nos permite interpretar a realidade social para além do binarismo da ciência positivada, constituindo um sentido e significação as contradições por essa estabelecida (TRIVIÑOS, 1987).

Neoliberalismo e educação

O neoliberalismo se constitui como sistema político-econômico hegemônico a partir do final do século XX. Entretanto, sua origem tem raízes nos movimentos do liberalismo econômico que se estabelece no período após a II Guerra Mundial (1945 (ANDERSON, 1995). Colocando-se como objeção absoluta ao *Welfare State* (Estado de bem-estar social) que se estabeleceu nos Estados Unidos da América a partir da Grande Depressão (1929), quando o governo estadunidense contrariando a ortodoxia do Estado liberal vigente da época, implementou uma série de reformas econômicas (regulamentação da relação entre capital e trabalho; criação do seguro-desemprego; ampliação dos direitos trabalhistas; garantia de pensões e aposentadorias; financiamento de grandes obras públicas; criação de companhias estatais), essas ações tinham por objetivo superar o desemprego e problemas sociais gerados principalmente pela crise (SILVA, 1995).

No período que sucede a II Guerra Mundial fixou-se em caráter global uma polarização entre dois modos de produção distintos: o capitalismo e o socialismo. O mundo ocidental, em grande medida, ficou sob o manto do modelo de produção capitalista, enquanto grande parte do oriente estava sob o domínio do socialismo. Nos países capitalistas desenvolvidos da América do Norte e da Europa Ocidental, experimentaram-se políticas de bem-estar social keynesianas que, dentro dos limites do capital, possibilitaram a garantia de significativos avanços econômicos e sociais,

principalmente no que tange a mobilidade social a partir da educação e o do emprego. Essas novas políticas econômicas e sociais vieram em grande medida para acalmar o movimento proletário que se organizava no centro do capitalismo em torno de reivindicações de mudanças sociais (NOGUEIRA, 2001).

Com as transformações advindas do novo panorama mundial a partir dos anos 1970, o Estado de bem-estar social entra em crise. A crescente necessidade de expansão do capital, potencializando a quebra com as relações entre capital e trabalho, a crise do petróleo, as primeiras verificações de fissuras dos Estados socialistas, somados aos supostos endividamentos dos Estados nacionais com as políticas de bem-estar social, fez com que ganhasse força outra perspectiva sobre como administrar o Estado e as políticas públicas: o neoliberalismo.

Conforme coloca Ianni (1998), o neoliberalismo não pode ser compreendido como pura e objetivamente o retorno ao liberalismo clássico, é uma nova forma de conceber o Estado e a sua relação com a sociedade e os indivíduos. O Estado é liberado das atividades econômicas: processos produtivos, distributivos e de consumo. O que há é a predominância das liberdades econômicas individuais, principalmente as vinculadas ao mercado de consumo, sobre as garantias coletivas. Sob o neoliberalismo reforma-se o Estado, que passa a ser entendido como mínimo, levando em escala global a drástica redução de sua interferência nas economias nacionais, com um amplo processo de privatização de direitos e serviços essenciais que anteriormente eram ofertados pelo Estado – educação, saúde, habitação, transporte, etc. A partir disso, o autor afirma que:

“Neo” liberalismo porque se impõe e generaliza em escala mundial, alcançando inclusive os países nos quais se havia experimentado ou continua a se experimentar o regime socialista ou o planejamento econômico centralizado (IANNI, 1998, p.28).

No que se refere à educação, de antemão ao signo da apropriação neoliberal, é essencial compreendê-la como uma síntese do que a humanidade historicamente produziu. “A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2011, p. 11). Nesse processo histórico, Saviani (1999) observa que a educação sob uma perspectiva crítica deve contribuir para uma superação da marginalização e do rebaixamento da formação dos excluídos. De tal modo, chama a atenção para que a educação e a própria escola sejam construídas a partir de uma concepção de

homem, mundo e sociedade que rompa com a lógica de exploração do homem pelo homem.

Para Saviani (2011), a compreensão da natureza da educação passa fundamentalmente pela compreensão acerca da natureza humana. A espécie humana a partir da sua relação com a natureza produziu e continua a produzir aquilo que é necessário para a sua sobrevivência. É em um constante processo dialético que a humanidade transforma a natureza ao passo que ela transforma a existência humana.

A educação no capitalismo denota uma intencionalidade voltada a dar aporte à estrutura social a qual faz parte. Melhor dizendo, no modo de produção capitalista, para além do papel historicamente estabelecido à educação – transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e aquilo que há de mais desenvolvido que a sociedade criou, também é a ela estabelecido o papel formativo para o trabalho. Este ante os interesses do capital.

O neoliberalismo trouxe novas implicações teórico-práticas para a educação. Reformula-se a velha máxima economicista de que “a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico” (GENTILI, 1995, p. 193), isto é, o discurso do capital humano toma outra conotação axiológica. Com isso, entende-se que a educação é a atividade de transmissão dos conhecimentos produzidos que incorporados pelos indivíduos, garante-lhes as características necessárias para competir no mundo do trabalho. Entretanto, o que se observou a partir dos anos 1980 nos países centrais do capitalismo e nos anos 1990 nos países periféricos do capitalismo, é que a formação educacional não garantia a estabilidade do emprego (GENTILI, 1995).

A educação enquanto processo formativo voltou-se fundamentalmente para o mercado de trabalho. Dessa forma, constitui-se um discurso imperativo de que as competência e habilidades para o mundo do trabalho deveriam justapor-se a formação propedêutica ou humanista. A palavra flexibilização ganhou notório saber e permeou os debates educacionais das últimas décadas. Tornava-se necessário construir uma educação flexível para um mercado de trabalho flexível (KUENZER, 2017).

Políticas educacionais no Brasil: A Reforma dos 1º e 2º Graus de 1971 e a LDB de 1996

As políticas públicas aspiram atender as determinadas demandas de uma sociedade, comunidade ou de grupos sociais. São reflexo de um determinado contexto histórico. No entendimento acerca das políticas públicas, compreendemos que as políticas sociais – como educação, saúde, assistência social, são resultado de um abrangente processo de luta social (HÖFLING, 2001).

Segundo Höfling (2001), as políticas sociais são implementadas pelo Estado; por Estado a autora compreende a totalidade das instituições estatais (poder executivo, legislativo, judiciário, exército etc.). Ela chama a atenção para a divergência entre o Estado e o Governo, enquanto o Estado é compreendido conforme descrito acima, o Governo é entendido como os programas e projetos arquitetados pela sociedade, logo, é o Estado quem “implementa um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (GOBERT; MULLER, 1987, apud: HÖFLING, 2001, p. 31).

O ano de 1964 foi determinante para a conjuntura nacional dos anos 1970. Foi em 1964 que os setores mais conservadores e reacionários da sociedade brasileira se articularam em uma conspiração contra o presidente João Goulart, desse processo resultou um golpe de Estado que instalou uma ditadura que perdurou por mais 21 anos.

Embora a Ditadura Civil-militar se mantivesse a partir da violência das armas, da repressão, da censura e da tortura, o final da década de 1960 e o início do anos 1970 foram de intensa elevação do crescimento econômico (EARP; PRADO, 2003). Contudo, o crescimento econômico não foi acompanhado pela distribuição de renda, e ocorreu igualmente uma considerável ampliação da dívida pública. A economia que vinha em ritmo acelerado, era marcada pela ausência de trabalhadores qualificados para trabalhar em setores específicos dos mercados produtivos nacionais (EARP; PRADO, 2003).

No contexto educacional dessa época, a pedagogia tradicional vinha perdendo força entre os educadores brasileiros, e, sobretudo, no que se referiam às políticas educacionais e a formação de professores. É nesse momento que a pedagogia tecnicista ganha espaço na educação nacional, as ideias de Dewey

avançavam sobre as escolas (OLIVEIRA, 1994). “A palavra de ordem passou a ser a racionalização tanto do sistema produtivo como de todos os setores da vida social através do desenvolvimento tecnológico e da administração científica” (OLIVEIRA, 1994, p. 40).

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu uma mudança significativa na estrutura organizacional dos 1º e 2º graus. No 1º Grau, as disciplinas mais tradicionais como Língua Portuguesa e História foram substituídas por matérias de grandes áreas como Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, respectivamente (QUEIRÓZ, 2013). No 2º Grau, uma das mais importantes alterações no texto da Lei 4.024/61 – a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – foi na mudança do caráter do ensino secundário. Assim, o Ensino Médio passaria a ser subtraído a três condições de formação: a separação de um ensino clássico, científico ou propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante (BRASIL, 1971). Instituído dessa forma a profissionalização compulsória do 2º Grau.

Essa separação do ensino propedêutico com o ensino técnico-profissional foi mediada pela teoria do capital humano, onde o Estado brasileiro passava, a partir daquele momento, a priorizar a formação para o mercado de trabalho em contraponto a formação de caráter científico e humanista. Era uma consideração de que o aumento da produtividade teria como consequência o aumento dos salários (KUENZER, 1988, apud OLIVEIRA, 1994). Ainda que quem realizasse o 2º Grau profissionalizante mantivesse o direito de prosseguir para o ensino superior, na prática, o resultado da profissionalização compulsória foi à dualidade entre uma formação de caráter geral que garantia uma formação mais sólida para a continuidade dos estudos no ensino superior e a estagnação dos mais pobres com o término do 2º Grau.

Foram incorporadas pelos novos currículos do 2º Grau as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Essas disciplinas tinham o objetivo iminente de manter o *status quo* e logo reproduzir os interesses sociais, econômicos e políticos da Ditadura Civil-militar.

Com o declínio do governo militar no final dos anos 1970, as lutas sociais passaram a ganhar força no país. O processo de transição, lento e gradual, levaria até 1985 para a eleição de um governo civil. Depois de instaurado um governo civil

na presidência da república (1985), ainda se fazia necessário desconstruir toda uma legislação autoritária que foi fruto de mais de duas décadas de um governo militar. Em 1988, foi promulgada a sétima Constituição Federal, esta era o modo pelo qual seria possível à consolidação de um Estado democrático de direito burguês. A carta magna resultou de um intenso trabalho de parlamentares, de embates políticos, de mobilizações sociais e de luta coletiva, resultando assim na mais democrática e inclusiva Constituição Federal que o Brasil possuiu (BRASIL, 1988).

Abarcando um amplo processo de mudança nas legislações nacionais, o Congresso Nacional construiu e o poder executivo sancionou em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, que viria a substituir, entre outras, as leis 4.024/61 e 5.692/71. A nova LDB buscou superar o autoritarismo dos anos da Ditadura, construir uma concepção de educação vinculada à cidadania e ao mundo do trabalho, garantir a liberdade de opinião e expressão nos estabelecimentos de ensino, tal como a pluralidade de ideias pedagógicas (BRASIL, 1996).

No âmbito da estrutura curricular e nominal, o 1º Grau tornou-se o Ensino Fundamental, o primário ficou como série ou anos iniciais, o ginásio como série ou anos finais, já o 2º Grau se tornou o Ensino Médio. A profissionalização compulsória do então 2º Grau foi abolida. A nova LDB deu ênfase à formação de caráter propedêutico-humanístico e manteve a existência de formações técnico-profissionais de nível médio (BRASIL, 1996). Aparentemente, tentou-se avançar no debate sobre a concepção de educação integral.

O novo ensino médio: o retorno do que não foi

Antes de avançarmos sobre a análise teórico-prática acerca do chamado Novo Ensino Médio, é preciso reconstituir alguns acontecimentos para entender sob qual contexto político-econômico é editada a Medida Provisória (MP) 746/16 que se intitulava a “Reforma do Ensino Médio”.

A primeira década do século XXI representou para o Brasil grandes avanços econômicos e sociais. O país crescia em ritmo acelerado, o desemprego beirava as menores taxas das últimas duas décadas, a indústria e o setor de serviços experimentavam a sua plena expansão, a pobreza e miséria tinham sido reduzidas

como nunca antes na história, esse conjunto de políticas foi cunhada como “neodesenvolvimentismo” (BOITO JÚNIOR; BERRINGER, 2013). Os governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) mantiveram uma política conciliatória, governaram sob diferentes interesses e buscaram atender as necessidades do capital e do trabalho (BOITO JÚNIOR; BERRINGER, 2013). A partir de 2013 o projeto de conciliação de classes desses governos começou a dar sinais de esgotamento.

As Jornadas de Junho de 2013 demonstravam claramente o descontentamento popular com o governo, exigiam mais avanços e garantias sociais. As manifestações inicialmente foram motivadas pelos excessivos aumentos no valor da tarifa urbana em São Paulo/SP, eram unilateralmente convocadas pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Passe Livre (MPL). Em uma pequena escala de tempo tomaram proporções inimagináveis, expandindo-se para outras cidades do país e complexificando a sua pauta de reivindicações. Essa complexificação pode ser observada a partir da nova ordem do dia, que ia da revogação de aumento de tarifas; a precarização da educação e saúde públicas; até a corrupção. Foi a primeira grande demonstração de enfraquecimento do governo.

Após a segunda vitória eleitoral de Dilma Rousseff em 2014, o segundo mandato tornou-se irrealizável. A obstrução política por parte de um grande número de parlamentares no Congresso Nacional fez com que o Governo Federal não conseguisse debater e aprovar medidas importantes, somados a isso, estavam os baixos números da desaceleração econômica, o aumento do desemprego e baixa popularidade do governo. O cerco político-midiático contra Dilma Rousseff logrou êxito com a aprovação do afastamento da Presidenta eleita por meio do processo de *impeachment* que em agosto de 2016 tornou-se definitivo.

A chegada de Michel Temer (2016–2018) ao poder executivo federal foi marcada pelo retorno mais profundo ao neoliberalismo econômico. O neodesenvolvimentismo deu lugar ao neoliberalismo. A política de conciliação de classes se encerrou.

No que tange à educação e o Ensino Médio brasileiro, o novo Governo Federal se apressou em apresentar um novo projeto de ampla reforma das estruturas estabelecidas. A Reforma do Ensino Médio (MP 746/16) foi constituída

sob o julgo da incapacidade da atual condição da escola de nível médio de inserir os seus sujeitos no mundo contemporâneo, especialmente sua inserção no mercado de trabalho, as suas estruturas engendradas e a falta de identificação da juventude com a escola.

A MP 746/16 reformulava profundamente a organização teórico-prática e curricular do ensino médio. A incorporação da pedagogia das competências e habilidades criava um simulacro de um novo paradigma para a educação brasileira (KUENZER, 2017). O que havia de fato era o esvaziamento do debate teórico-conceitual do currículo do Ensino Médio e a sua substituição pela concepção prática, ou seja, a serventia dos conhecimentos e conceitos é o que estava em voga. No espectro do Novo Ensino Médio, a inserção no mercado de trabalho estava em primeiro plano.

O mundo do trabalho estava à frente dos conhecimentos científicos e da cidadania. Frigotto e Ramos (2016), retomando Engels (1895), chamam a atenção para a tomada de decisões no Estado, em que o poder submete a infraestrutura (economia) sobre a superestrutura (Estado, sociedade), o poder econômico acaba, dessa forma, definindo, em última instância, as ações do Estado. Com isso, são perceptíveis os interesses econômicos sobre a Reforma do Ensino Médio.

A MP 746/16 foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017, tornando-se assim a Lei nº 13.415/17, posteriormente incorporada na LDB/96. Entre as alterações trazidas pela referida lei, está o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (BRASIL, 2017). A inclusão dessas duas disciplinas no currículo foi fruto de intensa luta social e debate político desde o fim da Ditadura Civil-militar, materializada por meio da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), que compreendeu a importância do ensino dessas duas disciplinas, principalmente para a construção de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo perante a sociedade.

Embora tenha, no Novo Ensino Médio, uma ampliação progressiva da carga horária anual de 800 horas para 1.400 horas, ocorre, simultaneamente, o enxugamento da grade curricular até então vigente. As disciplinas são convertidas em grandes áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Não estando claro, até o presente momento, principalmente para os profissionais do

Ensino Médio, de que forma será organizado esse novo currículo. As competências e habilidades ficaram a cargo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de construção (BRASIL, 2017).

Ao permitir que as redes e escolas contratem profissionais para atuar como professores do Ensino Médio sem formação de licenciatura plena, ou seja, o notório saber, verificamos a contramão do processo histórico de desenvolvimento do ensino no Brasil, aquilo que era uma objeção histórica, torna-se a regra.

Quanto a parte diversificada, ou os itinerários formativos, aquilo que supostamente ficaria a escolha dos estudantes, na realidade serão fixados pelas redes de ensino, tomando em consideração a diversidade de realidades existentes nas diversas localidades. Como implicação prática, se as ofertas dos itinerários levarão em consideração a realidade local (números de alunos matriculados, infraestrutura da escola, corpo docente, arranjos produtivos locais), as escolas menores terão poucas possibilidades de ofertas de itinerários (KUENZER, 2017). Para, além disso, Kuenzer (2017, p. 335) chama a atenção que:

Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta.

Por conta da imposição do percurso formativo ser em tempo integral, ou seja, permanência na escola em dois turnos, os estudantes mais pobres que necessitam trabalhar e estudar, por ora, terão de escolher uma atividade, pois não terão condições de realizar as duas (KUENZER, 2017).

O Novo Ensino Médio ratifica, uma vez mais, a dualidade entre a formação propedêutico-humanística e a formação técnico-profissional. Institui-se uma concepção de educação mediada pela pedagogia flexível, onde se redefine o papel do professor e do aluno. Na pedagogia flexível, propõe-se a superação de um modelo de educação centrado no professor e que entende o aluno como sujeito engendrado, superando igualmente o conteudismo e a disciplinarização. Entretanto, o que ocorre na prática é que o professor se torna apenas um mediador, “organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso” (KUENZER, 2017, p. 338). Na dimensão conceitual, “é uma simplificação que atende apenas a interesses

de caráter ideológico” (KUENZER, 2017). Interesses esses que atendem as determinações do mercado. Para Mészáros (1996), as sociedades capitalistas estão imbuídas em ideologias liberais-conservadoras e que essas ideologias nos levam a naturalizar valores capitalistas sem questionamentos.

Afirmamos o Novo Ensino Médio como o retorno do que não foi pela sua dimensão de reprise das políticas educacionais das cinco últimas décadas no Brasil, não se apresenta grandes novidades, mas sim o retorno a velha retórica do passado. Ao invés de avançar na possibilidade de uma formação verdadeiramente integral, insiste na dualidade entre uma educação de caráter geral e uma educação voltada ao trabalho. Conforme Frigotto e Ramos (2016), é uma educação para os filhos dos mais pobres, subsidiada visceralmente pelos interesses do mercado. É rememoração da Reforma Capanema no governo de Getúlio Vargas em que ficaram estabelecidos as formações científica, clássica, ou técnico-profissional, sendo a última destinada aos mais pobres, sem perder de vista também a reforma instituída pela Ditadura Civil-militar a partir da Lei 5.692/71.

Educação e formação integral: uma possibilidade de superação da dualidade no Ensino Médio

Preliminarmente, se faz necessário retomar a constituição da natureza do trabalho e da educação, que necessariamente é compreendida a partir de uma perspectiva dialética da relação homem e natureza. Tendo isso claro, utilizaremos duas concepções de formação integral, ambas do Materialismo Histórico e Dialético, uma a partir de Saviani, que tem como fundamento a pedagogia histórico-crítica, e a outra a partir de Frigotto, Ciavatta e Ramos.

Saviani (1989, p. 7), afirma que: “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Dessa forma, compreendemos que toda a atividade da educação, toda a sistematização de ensino, está vinculada ao trabalho (SAVIANI, 1989). O homem necessita do trabalho para produzir as formas de existência e sobrevivência. Dessa forma, nas palavras do autor: “Formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens” (SAVIANI, 1989, p. 8).

Com a transformação histórico-social da existência humana na Terra, acompanhada pelas mudanças dos modos de produção, a atividade do trabalho e a atividade do estudo se transformaram concomitantemente. O desenvolvimento do modelo de produção capitalista constituiu uma outra forma de organizar a vida em sociedade, conseguinte, outra lógica para o trabalho e para o estudo. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual atenuam a dicotomia entre duas formas distintas e conceptivas de trabalho, gerando assim duas formas diferentes de formação escolar: a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual.

A pedagogia histórico-crítica e sua formulação de politecnicidade a partir de Saviani (1989, 2011) buscam superar essa dicotomia instituída pelo modo de produção capitalista e reproduzida na esfera de sua superestrutura.

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (SAVIANI, 1989, p. 88).

Na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação em sua dimensão integral, da omnilateralidade, viria a integrar fundamentos das ciências, da cultura e do trabalho, para tal, far-se-ia necessário uma concreta articulação entre a educação básica e educação técnico-profissional. Um ensino integral não é aquele que além da formação de caráter geral, incorpora disciplinas de caráter profissionalizante. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

No tocante a essa dicotomia entre a formação de caráter geral e formação técnica ou profissional, percebemos que o Novo Ensino Médio retrocede ainda mais na concepção dialética, representando um sustentáculo mais poderoso da exploração capitalista. Não há avanço quanto à perspectiva de uma educação integral, omnilateral, se subtrai a lógica de acrescentar a disciplinas científicas às disciplinas profissionalizantes.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (RAMOS, 2005, p. 120)

Considerações Finais

Conforme as discussões trazidas pelo estudo compreendemos que o trabalho e a educação estão intrinsecamente relacionados, não sendo possível compreender uma dessas categorias de forma fragmentada. É um processo contínuo e duradouro. A escola e a universidade congregam o seu papel de sistematizar e ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SANTOS, 2016). No tocante as políticas educacionais na contemporaneidade, e, em especial, a Reforma do Ensino Médio (MP 746/16), que originou o Novo Ensino Médio, compreendemos que esta, por si só, não garante uma educação pública de qualidade e não dialoga com os sujeitos do Ensino Médio – estudantes, professores, trabalhadores em educação etc. Pontuamos, dessa forma, as suas limitações e suas mais profundas e questionáveis contradições. A pedagogia flexível retoma os mais profundos programas de reformulação neoliberal da educação, redefinindo o papel do professor, dos estudantes e da escola, é sob ela que se institui o Novo Ensino Médio. Este, por sua vez, está longe de alcançar uma educação integral, na sua mais essência omnilateral.

Referências

- ANDERSON, Pierre. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6377, 12/8/1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. **Inclui Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial da União, Seção 1, p.1, 03/06/2008.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, Edição Extra – 23/9/2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui, entre outras providências, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 17/02/2017.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOITO JÚNIOR, Amarndo; BERRINGER, Tatiana. Brasil. Classes Sociais, Neodesenvolvimentismo e Política Externa nos Governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, V. 21, Nº 47: 31-38 SET. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/34470/21378>. Acesso em jun. 2019.

DUARTE, Newton. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de casses na educação escolar.** Campinas/SP: Autores Associados. 2012.

EARP, Fabio Sá; PRADO, Luiz Carlos. O “Milagre” Brasileiro: Crescimento Acelerado, Integração Internacional e Distribuição de Renda 1967-1973. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília [orgs.]. **O Brasil Republicano**, vol. 4, O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Política Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória 746/2016: A Contrarreforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>.
Acesso em jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 02 set. 2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20(1), p.191-202, jan./jun. 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 12(2), v.12, n. 2, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Editora Ensaio, 1996.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social – origens e desenvolvimento. **Katálysis**, Florianópolis, n. 5, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. Ensino de 2º Grau: Em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib., Preto, 6, fevereiro, 1994.

QUEIRÓZ, Vanessa. A Lei nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: Concepções e Representações. Curitiba/PR: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, GT: História da Educação, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores Para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo**. Orientador: Claudio Félix dos Santos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa – Bahia, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Origem e desenvolvimento do Welfare State. **Revista de Políticas Públicas**. São Luiz, v. 1, n. 1, 1995.

SOUZA, Gustavo José Albino de. **Educação Integral: Percursos e Ideias Sobre Formação Humana**. Orientadora: Elisângela da Silva Bernardo. 222 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Rio de Janeiro, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO

**Priscilla Semonetti Pizzetti
Matheus Felisberto Costa
Jhenifer de Almeida Bernado**

Introdução

A Educação no Brasil está, contemporaneamente, sendo atacada pelo governo de Bolsonaro com implicações cada vez mais agressivas que retardam o processo do pleno desenvolvimento do gênero humano em suas máximas capacidades. Na história brasileira, não é somente neste contexto atual que estas implicações acontecem, durante toda a história elas se remetem desde a constituição da colônia que no desenvolvimento para a formação da República produzem motes esquemáticos defendendo, assim, uma única classe à dominante. Todavia, neste processo um ponto avança, (no sentido do estabelecimento de direitos) que deve ser evidenciado, que é a constituição de 1988. Com o intuito de efetivar direitos aos brasileiros, a constituição mesmo sendo um pequeno salto não possibilitou e não possibilita a sua efetivação, pois, as implicações impregnadas no Estado, ocasionaram e continuamente ocasionando, uma mera utopia distantemente de ser uma realização concreta na práxis. De acordo com Cara (2019, p. 27):

O problema no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como ações dos governos relacionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente.

O quadro complexo político-econômico nacional demonstra que há reflexos que consistem em que nenhuma abordagem analítica será competente o bastante para compreendê-la, se não for considerado o escopo histórico-particular da objetivação, reiteração e reprodução de sua formação social. Neste caso, precisamos explicitar o processo histórico brasileiro do modo de reprodução de sua formação social das políticas no Brasil, para podemos compreender como as implicações se inter-relacionam no processo formação do gênero humano e em todo

caso como implica na categoria trabalho. Neste caso, o estado nacional brasileiro, no quadro do capitalismo, o elemento colonial, histórico apresenta-se como decisivo, sendo determinante no caráter da vigência da autocracia burguesa, a forma político-econômica por meio da qual a burguesia vem evidenciando seu poder propiciando seu pilar de reacionismo e da contrarrevolução permanente.

Acumulação capitalista em nível mundial, a primeira fase da expansão dos estados territoriais originários, onde o Brasil se coloca como reserva patrimonial, base de operação de força de trabalho compulsória e fonte de fornecimento, a custo zero, de metais preciosos e matérias-primas; em suma, puro e simples objeto de espoliação, expediente típico da fase de acumulação primitiva então em curso. (PAULANI, 2019 p. 51-54).

Como resultado do elemento construtivo dessa formação social, sua inserção no sistema mundial de produção de mercadorias, o capitalismo brasileiro incorpora-se desde sua origem, ao mercado mundial, subalternamente: inicialmente no sistema colonial, enquanto economia complementar do mercado internacional e, posteriormente, na ordem imperialista, fundado sob a forma-trabalho-escravo. A superexploração do trabalho e, conseqüentemente, os lucros resultantes desse tipo de economia predatória e explorativa, que somente após a abolição formal da escravidão, condicionam sua exploração a um mero arrocho salarial, trazendo consigo uma grande argamassa histórica que solda as frações da classe burguesa, a fim de manter os seus privilégios. Em contradição e na perspectiva civilizatória, o contraponto tem sido dado pelo movimento operário e dos trabalhadores em geral. A classe operária urbana foi a primeira a pôr na ordem do dia a questão da luta pela democracia, por direitos e pelo socialismo, já nos finais do século XIX, fazendo o salto qualitativo – enquanto ruptura e continuidade –, em relação às lutas pregressas dos trabalhadores escravizados (quilombolas), dos trabalhadores rurais, dos pequenos proprietários etc. (como a Cabanada e a Balaiada), inserindo os trabalhadores na ação política nacional, por meio da organização de centros operários e sindicatos, de corte anarcossindicalista. (MAZZEO, 2018)

No contexto mundial a guerra tornou claras aos administradores imperiais as deficiências de uma indústria colonial insuficiente, a Depressão de 1929-33 os submeteu à pressão financeira, os interesses de economistas dependentes e metropolitanas entraram claramente em choque, inclusive porque os preços dos

produtos primários, dos quais dependia do Terceiro Mundo, caíram muito mais dramaticamente que os bens manufaturados que eles compravam no ocidente. Pela primeira vez a vida da gente simples era abalada por terremotos que não eram de origem natural, e que exigiram mais protestos do que preces. Passou a existir uma base de massa para a mobilização política, sobretudo onde os camponeses tinham se envolvido maciçamente na economia de dinheiro-safra do mercado mundial, assim, a depressão desestabilizou a política nacional e internacionalização do mundo dependente. (HOBBSAWN, 2017)

Foi a está crise mundial dos anos 1930 que abriu a possibilidade de uma determinação endógena de nosso processo de desenvolvimento. Nos tempos do nacional desenvolvimentismo, buscou-se a implantação no país de um setor industrial completo, capaz de lhe conceder maior autonomia na definição dos próprios rumos. Em meados dos anos 1950, o capital internacional, já com a sobreacumulação em seus calcanhares, foi buscar nas periferias em desenvolvimento o mercado que começava a escassear no mundo desenvolvido. O país torna-se objeto do deslocamento espacial do capital do Centro, fazendo com que o processo de acumulação “determinado desde dentro” fosse comandado, nos setores mais dinâmicos da economia, pelas necessidades e imperativos do capital de fora. Mas o aprofundamento da crise de sobreacumulação imporia uma alteração ainda mais danosa ao movimento, já dificultado, de autodeterminação do nosso desenvolvimento. (PAULANI, 2019).

A fenomenal aceleração experimentada pela velocidade de rotação do capital – graças ao desenvolvimento da microeletrônica, das telecomunicações e da computação – foi pródiga em consequências de todo tipo. Por um lado, porque estas modificações no desenvolvimento das forças produtivas tiveram uma influência considerável – em combinação com outros setores da burguesia. Em segundo lugar, porque o ascenso do capital especulativo aprofunda as tendências recessivas da economia mundial, agudiza o problema do desemprego nas economias industrializadas e acentua ainda mais o peso da dívida externa nos países da periferia. Terceiro, porque essas transformações precipitam a irresistível globalização dos processos econômicos e financeiros outrora relativamente contidos no âmbito dos estados nacionais. (BORON, 1999, p.40).

Em meio a este processo de aceleração das forças produtivas o documento que dava seguimento ao conjunto de regras que rege o Estado a constituição

brasileira de 1988, caracteriza-se sendo uma constituição democrática e social (ou programática) e também uma constituição dirigente. Isto é, a Constituição de 1988 possui expressamente um plano de transformação da sociedade brasileira, com o reforço dos direitos sociais, a proteção ao mercado interno e o desenvolvimento e a erradicação da miséria e das desigualdades sociais e regionais como objetivos da República, com a inclusão parcial do programa nacional-desenvolvimentista. Os propósitos apresentados pela constituição por mais que apontam movimento de transformação o Estado da Constituição de 1988 é o Estado estruturado sob o regime militar (1964-1985), ou seja, o Estado reformado pelo Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) de Roberto Campos e Octavio Gouveia de Bulhões (1964-1967), que são responsáveis pela atual configuração do sistema monetário e financeiro, com a criação do Banco Central do Brasil (Lei n. 4.596, 31 dez. 1964), do sistema tributário nacional (Ementa Constituição n.18, 1º dez. 1965, e Código Tributário Nacional, Lei n. 5.172, 25 out. 1966) e da estrutura administrativa, por meio da reforma implementada pelo Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, que exige a gestão “empresarial” dos órgãos administrativos, ressuscitada por Bresser-Pereira trinta anos depois. Deixando assim de pauta os interesses sobre os direitos sociais e, principalmente, da educação. Portanto, a Constituição Federal de 1988 não apresenta uma concepção objetiva de educação. Todavia, em seu artigo 205, a Carta Magna estabeleceu que, no Brasil, a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BERCOVICI, 2018)

Logo depois, o crescente movimento de financeirização vai transformar o Brasil em plataforma internacional de valorização financeira, nos anos 1990, a quinta e atual fase da história da inserção da economia brasileira no processo mundial de acumulação. O governo neoliberal de Fernando Collor e sucessivamente por Fernando Henrique Cardoso, a forma encontrada a completa submissão de sua política econômica às exigências dos credores. As providências daí derivadas abertura financeira, reformas para elevar a confiança dos credores, política monetária rígida etc. que colocam o país como permanente fonte de oferta de ganhos financeiros ao capital ciano que gira o mundo buscando as aplicações mais lucrativas. (PAULANI, 2019)

Conseqüentemente, o governo de Lula não traz mudanças nesse quadro, os juros permanecem em patamares extremamente altos e os superávits primários elevam-se para além dos níveis exigidos pelo próprio fundo monetário Internacional. Ademais, o processo de inserção da economia brasileira nos circuitos mundiais de acumulação financeira. No governo Lula foram inseridos em seus dois mandatos, a adoção de uma série de políticas e programas para acabar com a miséria e reduzir a pobreza. Logo após, a crise internacional de 2008 viria a complicar, entre as relações política econômica liberal e programas sociais de alto impacto. O agravamento da crise para os países emergentes (graças à desaceleração do crescimento estadunidense e, depois, chinês) e, de outro, um conjunto de medidas de política econômica visando enfrentar tal situação que se revelou, afinal, equivocado. O equívoco maior da assim chamada foi ter apostado na retomada do investimento privado e resposta a um gordo pacote de isenções fiscais e desonerações da folha de salários. O chamado de agenda Fiesp, o governo Dilma desacelerou os investimentos públicos, que estavam no coração da retomada anterior (junto com o cenário externo favorável e a própria distribuição de renda). Os investimentos privados não vieram, e a crise se aprofundou, abrindo espaço político para o golpe e o impeachment de Dilma em meados 2016. (PAULANI, 2019).

Contudo, é neste breve contexto que pretendemos pautar quais os preceitos das políticas públicas brasileiras quais suas implicações na formação do gênero humano, diante das políticas educacionais. Neste sentido, tanto os processos da constituição de 1988, as incorporações do capitalismo brasileiro, ao mercado mundial, a superexploração do trabalho e, conseqüentemente, os lucros resultantes desse tipo de economia predatória e explorativa, fenomenal aceleração experimentada pela velocidade de rotação do capital, graças ao desenvolvimento da microeletrônica, das telecomunicações e da computação são marcos da constituição das próprias políticas educacionais que por assim refletem na formação do gênero humano.

O artigo faz parte de uma pesquisa bibliográfica, que tem por base a filosofia materialista histórica dialética, portanto tem como objetivo compreender o movimento das políticas públicas e suas imbricações para a formação do gênero humano. Para isso, primeiramente procuramos esboçar uma breve exposição do

contexto histórico das políticas públicas no Brasil, logo após, tratamos de como esta historicidade se dá, em meio a categoria do trabalho que sucessivamente reflete na formação do gênero humano.

Implicações na formação do gênero humano

Primeiramente, precisamos compreender que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. De fato, uma reformulação significativa da educação sempre procede na transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas funções vitais e historicamente importantes funções de mudança. Todavia, se há valorização de um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. (MESZAROS, 2014)

O processo de reprodução social “Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações”. (MARX, 2013 p. 59). Portanto, é efetivamente que “os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.” (MARX, K; ENGELS, F, 2015 p. 94). A formação do gênero humano, em seu desenvolvimento, identifica-se em cada modo de produção, determinações pontuais das mais complexas estruturas manifestas e desenvolvidas durante todo o processo histórico social. Por isso, na práxis do gênero humano há tanto o conhecimento da propriedade específica de cada modo ser, como o de suas interações e inter-relações. Nesse sentido, é que os processos sociais se categorizam em irreversíveis, e por isso se evidencia a perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica, os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente que apenas desejam utilizar reformas educacionais que propuseram para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva. E por isso o fracasso de reformas educacionais. Por isso o processo do pleno desenvolvimento do gênero humano, como a sua atividade universal o trabalho caracteriza tanto nas relações da história do Brasil,

como, no próprio contexto mundial do modo de produção capitalista. Tratando, com isto, o reflexo nos processos de reprodução que por meio de um Estado que pertence a uma única classe, fazem assim as ações do governo.

Nesse sentido, precisamos deixar bem claro que o processo de formação do gênero humano implica no tipo de relações que o contexto social estão constituídas, por isso, necessitamos dar ênfase na constituinte do ser humano, suas atividades vitais, tem como um plano diferencial, como, Marx (2012) aponta precisamente; o homem faz da sua atividade vital consciente um objeto da sua vida, ele a domina, a produz e reproduz mesmo livre de carência física imediata a natureza por inteira, assim a confronta com o seu produto livremente. Na sua determinação como sujeito histórico, tem como, a atividade de trabalho constituinte do gênero humano. Como afirma Marx (2013 p. 255) “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.”. Compreender o trabalho como este processo que identifica a gênese do homem em suas diversas relações e que este homem é um ser de ação é entender também que ele está “nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 2008 p. 207).

Contudo, somente na sociedade capitalista, na qual, a divisão social do trabalho tais relações complexificam-se no processo de relações sociais formando, os produtos da desigualdade econômica, da desigualdade de classes. “A divisão social do trabalho tem igualmente como que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes.” (LEONTIEV, 1978 p. 275).

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teleologia, da filosofia [...], portanto, enquanto há separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado (MARX, K; ENGELS, F, 2015 p.35-37).

Neste sentido, do mesmo modo em que é dominado o homem acaba por ter uma dinâmica própria no processo social, que, uma vez posta em movimento, opera independentemente da consciência dos indivíduos e determina suas escolhas, nesse caso, nas diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho, as relações do homem com os outros homens em respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho acabam por determiná-los. “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, [...] representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material.” (MARX, K; ENGELS, F, 2015 p. 93):

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenstandlichkeit*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2012 p. 80).

Com isto, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material de que a fruição e o trabalho, produção e consumo caibam a indivíduos diferentes. A força de produção que nasce da cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. O trabalho, como condição de nosso próprio produto em um poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjunturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. (MARX, K; ENGELS, F, 2015).

Assim, no processo de alienação econômica, produto do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, não tem portanto

somente nas relações de classes uma única consequência que afasta as massas da cultura intelectual, mas, também separa em elementos de duas categorias, sendo, umas progressistas, democráticas, que servem o desenvolvimento da humanidade, e as outras que levantam obstáculos a este progresso penetrando nas massas, formando o conteúdo da cultura declinante das classes reacionárias da sociedade. Tais apontamentos carregam consigo a concentração e a estratificação da cultura em todas as instâncias principalmente na educação, sendo, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece está desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens manifesta-se ainda mais cruamente à escala do mundo, da humanidade inteira. (LEONTIEV, 1978)

A finalidade social principal da educação em massa consistiu em inculcar, os filhos dos trabalhadores, somente aqueles conhecimentos e habilidades significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler, ter ideias elementares sobre o meio circundante). A escola realiza esses objetivos e atua como etapa primeira e única na educação da maior parte da população, que preparava diretamente as crianças para a atividade laboral em qualidade de força de trabalho mais ou menos qualificada ou para aprendizagem profissional em especialidades relativamente simples. Tal orientação é indispensável para os afazeres cotidianos durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, mas é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo no que concerne à realidade sem alimentar a atividade criativa do homem e constituem a base do desenvolvimento multilateral de suas capacidades. (DAVYDOV, 2017).

Tal possibilidade de apropriação do conhecimento do mundo precisa ser compreendida em um sentido amplo, com base na atividade vital ontológica (trabalho em geral) que expande e amplia a humanização do homem. Essa gênese é permanente, como o é a complexificação das relações sociais. Isso se constituiu o processo histórico da existência do ser social, de uma nova forma de existência de um ser capaz de produzir e reproduzir sua vida de maneira criativa e consciente, planejando e procurando explicar o acontecer dos fenômenos (cadeia de causalidades e casualidades) da vida em movimento para transformar o mundo circundante e ampliar cada vez

mais os processos das objetivações humanas. (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2015 p. 134-135).

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito da educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais é um conjunto de relações que estão estritamente ligadas na totalidade dos processos sociais. De forma, que não podem funcionar de modo adequado exceto em sintonia com as determinações educacionais gerais, portanto, que se formularam em uma categoria irreversível como um todo sob o domínio do capital que se assegura em cada indivíduo que adote suas metas de reprodução objetivamente do sistema (MESZÁROS, 2012).

No Brasil o caso da Constituição de 1988 que não se efetiva na práxis devido ao movimento das relações do processo histórico dos governos, colônias, impérios, eles acabam por limitar as máximas capacidades do trabalho como unidade, como atividade universal. De fato, o produto desta relação se torna segregação do sentido negativo do trabalho, sendo sua consciência não rege a formação mais plena do ser.

Portanto, no Brasil em seu cenário político social, se obtém desta formação em sua unilateralidade porque reduz a sua atividade formadora, o trabalho, nas diversas articulações dos modos de produção apresentados. O ser humano se coloca como miserável em sua potencialidade. No Brasil os fatores que fazem parte deste homem que é pertencente da luta de classes, demonstra-se no próprio contexto apresentado do cenário político, os exemplos, como relatados no modo de produção colonial se caracteriza pela a segregação do escravo, a sua submissão. No imperialismo, na qual, o Brasil se torna reserva patrimonial, sendo, o trabalho compulsório fonte de fornecimento de matérias primas. Consequentemente, seguindo a história somente com a abolição “formal” da escravidão, ocasiona a substituição em termos da “solução” do mero arranjo salarial que de nada soluciona só mascara o processo da economia determinando e a continua exploração predatória. Outro caso, a autocracia burguesa, o reacionismo da contra revolução que ascende em 1930 com o estabelecimento do setor industrial completo, sendo, em 1950 o mercado mundial busca as periferias, mão de obra barata, no qual, começa aparecer a escassez nos países desenvolvidos. Esse dinamismo da economia das forças produtivas sua aceleração que ronda o capital especulativo que

gera desemprego, dívida externa, globalização dos processos econômicos e financeiro e que separa o ser humano das suas máximas capacidades das quais ele mesmo produziu, o próprio distanciamento, separação do ser humano do seu próprio gênero, na qual, não compreende que ele faz parte desse processo e que ele é detentor dele, que ele é explicitamente humano.

O que esperar?

O contexto da educação brasileira como apontamos se reduz cada vez mais a estratificação do próprio conhecimento, esse reducionismo na formação do gênero humano nos ocasiona um reflexo contraditório do processo de constituição humana. Como educadores, professores, formadores e efetivamente humanos nossa preocupação, luta, resistência para que a formação não se torne e nos torne, um âmbito completamente distinto em que uns sejam privilegiados e outros não. Há unilateralidade só enfatiza a distinção, sendo, a privação de uma história única e verdadeira do gênero humano.

Contudo, o caráter conservador, e com elementos fascistas, das relações sociais atuais tende a ampliar o controle material e político da educação e, portanto, a educação. Tais relações sociais podem ser espelhadas em personificações do autoritarismo de figuras que chegaram ao poder, não é daí que elas germinaram. A reificação dos objetivos da educação que já se impunha no tempo de ampliação dos direitos sociais foi incrementada por novas tecnologias de estão da educação, instaladas paulatinamente num contexto de crise econômica. O caminho dessa fasticização se formou no processo histórico social na materialidade das relações sociais objetivas, pelas organizações sociais que compõe um Estado ampliado. (CATINI,2019)

Neste movimento, o que incita é sempre em meio a degradação do trabalho que é efetividade do próprio processo de divisão, a categoria trabalho insere uma segregação no constituindo de formação do ser humano, você tem um próprio distanciamento do propósito ontocriativo, se refere ao fato da unidade de trabalho sempre se propiciar a uma construção da unilateralidade da formação do gênero humano. São explícitas as forças, a relevância ideológica de uma única classe e isso é reflexo no mercado mundial. Como aponta Alves (2018) tendências e desenvolvimento do novo (e precário) mundo do trabalho na década de 2020:

Primeiro, devemos ter a ampliação e o aprofundamento da lógica do trabalho flexível, com a consolidação da *nova precariedade salarial*, que implica não apenas na proliferação de novas formas de contratação precária no mercado de trabalho, mas também em novas formas de organização da jornada de trabalho, novos modos de remuneração salarial, novas formas de gestão e controle do trabalho sob espírito do Toyotismo e a proliferação da nova base técnica informacional-digital nos espaços de trabalho. Pode-se dizer que ocorrem transformações estruturais nos referentes materiais a lógica da exploração capitalista, repostos efetivamente sob novas condições sócio históricas. [...] *Segundo*, as dificuldades de economia global por conta da longa depressão decorrente da crise de 2008 decorrem da crise estrutural de lucratividade, ocasionada pela pressão histórica do aumento da composição orgânica do capital. A queda tendencial da lucratividade impõe, ao lado de outros movimentos contratendências (como o aumento da taxa de exploração), a necessidade de “queima” de capital fixo por meio de mudanças técnicas aceleradas, o que significa aumentar a presença de novas tecnologias nos nichos laborais de serviços e indústria. [...] *Terceiro*, com a ampliação e a afirmação do regime de acumulação flexível, deve-se aprofundar a fragmentação do proletariado: o perfil da força de trabalho será caracterizado pela presença da contingência e intermitência salarial num cenário de profunda redundância laboral. A “economia de bicos” é expressão do novo e precário mundo do trabalho ainda está paralisado no interior da turbulência da *crise ideológica* e política iniciada com a transição para o capitalismo global no começo da década de 1990. (ALVES, 2018 p. 38-40 grifo do autor).

De fato, o reflexo ocasionado na educação brasileira, pois, as fundações e institutos empresariais estão seguindo à risca as linhas para aproximar o trabalho docente dos modos de realização dos trabalhos de serviços precários e intermitentes. Neste modo, terceirização do trabalho educativo é o próximo passo da privatização da gestão das escolas e sistemas de ensino: reduzir ou eliminar a estabilidade de emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e alunos) para monitorar ou avaliar os professores são algumas das principais estratégias do Banco Mundial para a educação básica. O processo avaliativo onipresente e a seletividade negativa, que é a prática de eliminar trabalhadores apenas para manter uma taxa segura de transitoriedade no posto de trabalho, garante o tormento da instabilidade e o engajamento constante para manter-se empregado. Além disso, o movimento de monitoramento dos professores pela Escola sem Partido combina repressão política, moda atual contra críticos, com opressão econômica de longa data (CATINI, 2019).

Nesse sentido, a *negação radical* de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada, como uma *bússola* para toda caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2014 p.61 grifo do autor).

Portanto, a formação do gênero humano implica nas próprias referências da estrutura social manifesta, compreendendo o nosso cenário político o proposto ainda mais essa segregação de distinção do próprio homem, é um próprio confronto de homem e homem, sendo que suas potencialidades não são almeçadas como um ser ontocriativo em todas as suas instâncias. E como lutar? Em tais instâncias precisamos ser resistência perante a esses ataques como aponta Mézáros (2014) a escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, que é objetivo da formação gênero humano.

O direito à educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano (CARA, 2019 p.26).

Referências

- ALVES, G. O novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil: perspectivas para a década de 2020. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n.31, 2018.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BERCOVICI, G. A constituição na encruzilhada. In: CÁSSIO F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BORON, A. A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democracia: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia da democracia na América Latina. In: **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CATINI C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M. **Ensino desenvolvimental**: Antologia: Livro 1. Uberlândia – MG: EDFU, 2017.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/Ed. UFRJ, 2013.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo; 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAZZEO, A. C. Notas sobre autocracia burguesa, modernização reacionária e transição de *longue-durée*. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n.31, 2018.

MÉSZÁROS I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

PAULANI, L.M. Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n.32, 2019.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. As políticas educacionais como singularidades do complexo jurídico. In TORRIGLIA, P. L. **Ontologia e Crítica do tempo presente**. Florianópolis: Em Debate / UFSC, 2015.

UM MUNDO EM MUDANÇA E A ESCOLA NO SÉCULO XXI: QUAL A AGENDA FORMATIVA PARA O FUTURO?

**Fabício Spricigo
Lourival José Martins Filho**

Introdução

Considerando que uma pesquisa não parte de um marco zero, para a construção deste estudo procuramos evidenciar o horizonte das produções científicas brasileiras sobre a interface reestruturação produtiva e educação, relação esta essencial para o entendimento do projeto educacional para o século XXII idealizado pelo segmento empresarial.

Nesse contexto, como procedimento metodológico, utilizamos como fontes de consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (com enfoque nas teses relacionadas à temática), bem como o portal de periódicos da CAPES (dando ênfase aos artigos). Nos levantamentos realizados, usamos os seguintes descritores: “reestruturação produtiva” + “educação”; “reestruturação produtiva” + “ensino médio”; “reestruturação produtiva” + “currículo”; “ensino médio” + “jovem”; “empresários” + “educação básica”; “indústria” + “educação básica”. A seleção dos artigos e teses priorizou trabalhos crítico-reflexivos publicados e/ou concluídos nas duas primeiras décadas do século XXI, pois acreditamos ocorrer neste período um certo remodelamento das diretrizes indutoras do setor empresarial para a área da educação, especialmente para a educação do jovem.

A abordagem teórico-metodológica que orienta o presente ensaio está fundada no método histórico-dialético, considerando o conhecimento como resultado da atividade humana, gerado a partir da relação entre sujeito e objeto, prática e teoria, não existindo conhecimento fora das práxis. (KUENZER, 2009).

O objetivo é identificar as proximidades e/ou distanciamentos entre os caminhos a serem percorridos pela educação escolar básica e as demandas do mundo do trabalho, constituindo um referencial que possa oferecer subsídios para tatearmos algumas questões que circundam a agenda formativa para a formação do jovem no século XXI. A problemática levantada se origina a partir da crescente busca do setor empresarial pelo perfil formativo desejado para o jovem e os percursos demandados para tal intento.

O presente artigo está dividido em três seções, além da introdução. Na primeira, trazemos ao debate algumas das transformações sociais em curso e os seus reflexos para a escola contemporânea. Na segunda seção, mostramos o alinhamento pedagógico da formação para o século XXI. Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossa perspectiva analítica sobre as mudanças evidenciadas.

A educação escolar no século XXI

Sousa Junior (2001) registra ser necessário entender as profundas mudanças que circundam o mundo do trabalho contemporâneo, especialmente as transformações que provocam desemprego e crescimento da pobreza e exclusão social afirma ser fundamental. Assim, é preciso “compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados-nacionais”. (p. 203).

Nesse contexto de financeirização econômica e busca por novos padrões de competitividade, a escola é atravessada por movimentos globais pautados por relações predominantemente monetárias. Nessa perspectiva, problematiza: “[...] o que esperar da escola dentro da nova fase da acumulação capitalista, sob a nova condição do trabalho e toda sorte de flexibilizações, desregulamentações, etc.?” (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 204). O autor explica que dentro da dinâmica financeira mundial, “os Estados-nacionais [...] se mostram fortes quando se associam aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função destes interesses”. (p. 206).

Assim, “pensar hoje em qualquer possibilidade de construção de uma escola que atenda minimamente aos anseios dos “de baixo” [...] exige pensar em transformações profundas também no nível da hegemonia social. (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 210). Desse modo, a escola não se encontra desvinculada da dinâmica social maior, “[...] mas, nem por isso, a transformação da escola deve estar em segundo plano e ser vista apenas como uma consequência de mudanças estruturais anteriores a ela”. (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 212)

Porém, segundo Zanella (2003), “[...] a escola pública expressa os movimentos da luta de classes [...]. Portanto, a escola pública que, de fato, teria condições de ensinar o concreto seria a escola pública produzida pela classe

trabalhadora”. (p. 301). Em sua tese, o autor defende a ideia da escola para a apropriação do conceito científico, objetivando passar do concreto empírico ao concreto pensado, isto é, não apenas no que é empírico e segundo a vontade dos estudantes, mas a partir da apreensão de conceitos que possibilitem a emancipação do estudante.

O pesquisador enaltece que a visão de mundo difundida a partir de pressupostos da mundialização financeira, coloca para a escola a tarefa de formação do trabalhador para suprir as exigências do mundo produtivo em franca transformação. (ZANELLA, 2003). Entretanto, argumenta que o ensino vinculado estritamente “aos interesses pragmáticos de um coletivo de alunos é fracionar os conceitos como se esses fossem “mônodas” fechadas, uma espécie de mercadoria que se retira da prateleira do supermercado para dar conta de um problema imediato a ser resolvido” (p. 294). Desse modo, a aprendizagem de conceitos sistematizados historicamente estaria subordinada aos interesses imediatistas dos estudantes, podendo descaracterizar o ensino cuja apreensão não tivesse o aval do público estudantil.

Batista (2010) concluiu em sua tese que “a educação [...] proposta para o contexto da reestruturação produtiva visa à constituição de um novo sujeito social palatável, útil, que é o trabalhador flexível e adaptável às transformações organizacionais e técnicas do capitalismo global”(s.p). Para o autor, há uma forte investida para moldar novas subjetividades ao mundo do trabalho. Assim, a mudança na forma de produzir a existência material por meio do trabalho com “[...] o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão da produção, das inovações tecnológicas, da flexibilização e desregulação, cria novas exigências para a formação para o trabalho, seja ele simples ou complexo”. (p.13).

A nova ideologia da educação [...] disseminada pelas instituições multilaterais, pelas organizações empresariais e pelos documentos oficiais do MEC¹ e do CNE², traz à baila um conjunto heterogêneo e difuso de fenômenos que possui os seguintes componentes básicos: defesa da educação básica como meio para gerar os conhecimentos e habilidades gerais – saber ler, escrever, dominar os códigos matemáticos e resolver problemas –, que permitirá ao indivíduo

¹ Ministério da Educação.

² Conselho Nacional de Educação.

adquirir posteriormente as habilidades específicas na educação profissional; ênfase no investimento formação de recursos humanos (capital humano) – adaptando-o e dando-lhe um novo vigor para o contexto do capitalismo global e da reestruturação produtiva – para melhorar a produtividade e garantir a competitividade das empresas e do país; ênfase na lógica e/ou “modelo” das competências para garantir a empregabilidade do indivíduo (BATISTA, 2010, p. 14).

O modelo a ser adotado, nessa perspectiva, é o das competências, constituindo um conceito importante a embasar a nova educação para o século XXI.

Segundo Batista (2010), tal noção “se desenvolve na esfera das empresas e dissemina-se para o conjunto da sociabilidade humana, tornando-se um verdadeiro consenso [...] em busca do trabalhador flexível e adaptável à lógica da reestruturação produtiva”. (p. 16-17). Para o autor, é necessário analisar criticamente a nova ideologia que permeia a educação para o futuro. Nesse sentido, sugere que o debate deve ser mais contextualizado, evidenciando também questões como o desemprego, as condições precárias de trabalho advindas com a terceirização (como a subcontratação), situação em que os sujeitos são intimados a desempenhar múltiplas atividades.

Com a globalização e a reestruturação no processo de produção de novas mercadorias, o trabalho ficou mais intenso e precário, exercendo, objetiva e subjetivamente, influência sobre a força de trabalho. Nesse processo, ocorre a “captura” da subjetividade, pois, “nos dispositivos organizacionais e institucionais do novo complexo de reestruturação produtiva, há mecanismos voltados para o desenvolvimento de novas formas de mobilização, de envolvimento e integração do trabalho vivo aos pressupostos da empresa”. (BATISTA, 2010, p. 34). Segundo o autor, a “captura” da subjetividade na educação está presente no pensamento que perpassa a formação do indivíduo como recurso humano, em que o sujeito deve “[...] manter-se aberto, adaptar-se a mudanças, resolver problemas e a correr riscos, levando o sujeito a uma vida sufocada pela pressão das competências, aptidões e habilidades”. (p. 35).

Nessa perspectiva, Batista (2010, p. 263) formula boas perguntas para pensarmos a educação em construção no século XXI:

Seria legítima uma educação formal reduzida à função de desenvolver habilidades e competências voltadas apenas para a

esfera do mercado? Pode-se falar em educação para a liberdade e autonomia quando o conhecimento científico e tecnológico é reduzido à aplicação utilitária no trabalho? Por que dificultar o acesso ao conhecimento filosófico, científico e cultural que foram produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história? O que significa desenvolver o protagonismo e a responsabilidade juvenil numa sociedade que destroça o indivíduo? Por acaso, o protagonista que se quer formar seria o mesmo indivíduo alienado, que deve se adaptar passivamente à lógica do metabolismo do capital?

Além disso, registra que a tendência global é flexibilizar todos os processos que tenham a capacidade de potencializar o lucro como, por exemplo, a flexibilização da produção industrial, do trabalho, da educação e a flexibilização financeira. Nesse contexto de mudanças flexíveis, a noção de competências alinha-se concretamente com a formação de sujeitos polivalentes que executam multitarefas. (BATISTA, 2010).

Os indivíduos, nessa esteira, devem estar sempre inclinados a buscar novas qualidades individuais de acordo com a produção econômica flexível, incorporando as habilidades básicas e técnicas para competir em uma modernidade marcada pelo fim das certezas. “Enfim, o trabalhador deve estar preparado para o exercício de múltiplas tarefas em um mundo em permanente mutação, ao qual deve inevitavelmente adaptar-se”. (p. 303).

Pereira (2011, p. 111) registra que a formação de indivíduos para o futuro preconiza o talento e o mérito como recursos imprescindíveis para a ascensão social ao passo que responsabiliza o indivíduo pela situação de fracasso ou sucesso em que se encontra. “[...] no entanto, isso não está disponível para todos, e aqueles que não conseguem vão se frustrando e passam a culpar-se pelo seu fracasso. Trata-se da individualização da culpa”. O autor demonstra que a sociedade contemporânea idealiza um modelo de ser humano inatingível para a maioria das pessoas. A escola, desse modo, acaba servindo para a difusão do modelo idealizado. “Nesse sentido, a escola passa por constantes reformas para poder atender as demandas do setor produtivo e formar a mão de obra, conforme as exigências do capital”. (p. 112)

Tais reformas são para Silva (2013) objeto de disputa. A autora verificou em sua tese que há variados entendimentos entre gestores públicos sobre a temática da educação da juventude e o papel da educação secundária nesse contexto. “O currículo do Ensino Médio também vem se tornando objeto de interesse de setores

produtivos e comerciais. Se os jovens brasileiros antes passavam despercebidos, agora se tornaram eles próprios objetos de disputa” (SILVA, 2013, p. 09).

Considerando tais movimentos, Soares (2012), em tese sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio diante das mudanças no mundo do trabalho e os impactos para a formação do jovem, entende as transformações do setor produtivo como decisivas para a atual configuração do emprego e das condições de trabalho, remetendo-nos à indissociabilidade entre trabalho e educação como relação condutora para a construção dos modelos sociais contemporâneos. O autor argumenta que mesmo diante do discurso de preparação para o mercado de trabalho “o jovem não se sente preparado pela escola porque [...] ele percebe que sua formação não é suficiente para garantir seu ingresso e que outros fatores concorrerão para esse fim”. (p. 11).

Registra, nesse sentido, que focar apenas na preparação para o mercado de trabalho é, provavelmente, uma das piores contribuições da escola para o jovem, pois a imensa maioria será inserida em um mundo produtivo extremamente desigual e expropriador. Assim, defende que a escola, “[...] muito além de uma mera [...] instrumentalização de mão de obra precarizada, seja um elemento político transformador, proporcionando aos jovens estudantes uma visão contextualizada do próprio processo histórico”. (SOARES, 2012, p. 239).

Todavia, verifica que o currículo da educação secundária no Brasil ainda privilegia uma visão futura de trabalho fortemente conectada com a organização do mercado de trabalho pós-fordista, valorizando discursivamente o treinamento de mão de obra jovem e saudável para ingressar em um mercado altamente flexível em termos de direitos e condições de trabalho (SOARES, 2012).

Aparando arestas para um “novo” modo de ser e de viver

Soares (2012) demonstra que, ao longo do processo sócio histórico, “as diversas reformas curriculares não resultaram na melhoria da qualidade da educação pública brasileira, em especial o segmento ensino médio, tendo em vista o quadro caótico que se encontram estruturalmente as escolas”. (p. 249). Segundo o autor, é comum na educação “[...] a ideia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais” (p. 250).

Desse modo, analisa que o currículo acaba se traduzindo em mecanismo de controle e subordinado aos valores do mercado. Ao invés de buscar a mudança do *status quo* vigente, a excessiva atenção ao modelo das competências como fundamento educacional para atingir metas vem ao encontro de uma perspectiva adaptativa da educação básica para atender o fluido mercado de trabalho.

Oliveira (2003, p. 249) explicita que “embora o empresariado brasileiro tenha enfatizado o investimento na educação básica e na educação profissional, tal ênfase busca ajustar a educação brasileira aos interesses econômicos e não considerá-la um direito social a ser garantido pelo Estado”. Assim, as propostas empresariais para o campo educacional estão alicerçadas em bases muito próximas às colocadas pelo Banco Mundial, enfatizando a tese do capital humano.

Há, nessa perspectiva, uma disposição do empresariado em enfatizar a necessidade de mudanças no campo da educação, visando adequá-la ao novo padrão de desenvolvimento global que exige uma economia nacional mais competitiva para concorrer com a indústria estrangeira. (OLIVEIRA, 2003). O autor explicita em seu trabalho que “o empresariado nacional, de diversas formas, buscou demonstrar ao governo e à sociedade [...] que havia a necessidade do sistema educacional sofrer alterações de forma a se tornar coetâneo e articulado aos interesses industriais” (p. 254). Daí advém a busca empresarial por um controle maior sobre o trabalho realizado nas escolas, fazendo parte da gestão estatal dos sistemas de ensino para fomentar a regulação de tais instituições.

Para Oliveira (2003, p. 258), a disseminação da ideia de competência funciona para direcionar os saberes e fazeres educativos. “[...] Este deslocamento conceitual estabelece o individualismo como ponto de partida e de chegada [...] . O conceito de competência seria nitidamente um mecanismo [...] para o avanço de uma cultura neoliberal”. Desse modo, busca-se transformar a escola num “[...] espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus”. (p. 259).

Melo (2009) alerta que em tempos de reestruturação do sistema produtivo há um fortalecimento da teoria do capital humano por meio da difusão mundial, via organismos multilaterais (FMI, BIRD, BID, UNESCO, etc.), das lógicas da competência e da empregabilidade. “No Brasil, os pressupostos do modelo das

competências e da ideologia da empregabilidade nortearam as reformas educacionais conduzidas pelo MEC”. (p. 178). De acordo com o autor “a teoria do capital humano, em seu revigoramento, no contexto do mundialização do capital, reaparece recheada com os conceitos de *competência, empregabilidade e sociedade do conhecimento*”. (p. 178, grifo no original).

As transformações no mercado de trabalho, nesse contexto, demandam, segundo Melo (2009), um incansável processo para a aprendizagem, devendo a sua formação básica se moldar a uma maior flexibilidade. Nesse sentido, registra que “a proposta dos empresários vincula-se muito mais à aquisição de métodos de aprender do que a conteúdos a serem aprendidos”. (p. 898).

Os empresários, na busca pela competitividade, entendem a importância a ser dada aos “recursos humanos”, valorizando-os como capital humano, ou seja, como mão de obra capaz de gerar dividendos à empresa. É justamente nessa aposta “[...] na incerteza do mundo do trabalho futuro (e presente) que se assenta a formação proposta [...] e derivada das proposições dos empresários. A estas incertezas soma-se a individualização das qualidades requeridas dos trabalhadores”. (p. 906). Portanto, o perfil formativo demandado do jovem é o do trabalhador “aberto ao novo, flexível para se adequar às diversas situações [...]; deve sair de si e lidar com os outros [...] em uma atitude de flexibilidade relacional [...] e agir de forma competente, como um verdadeiro líder. Eis o perfil a ser formado”. (p. 906).

Segundo Melo (2009), os empresários enaltecem reiteradamente as deficiências da educação brasileira, apostando na transformação da gestão para mudar esse quadro. “Esta mudança gerencial, portanto, aproximaria a gestão do sistema público de educação à gestão das empresas privadas, garantindo, assim, a eficiência e a eficácia necessárias para uma educação voltada para as exigências da competitividade”. (p. 909).

Garay (2010) verifica que os jovens empregados em uma multinacional, “a condição fundamental para a entrada no mercado de trabalho é ter ou não “atitude”. A empresa é vista tanto como espaço de profissionalismo quanto como “uma família”, interessada no futuro deles”. (p. 93). Há um grande trabalho no sentido de inclinar a subjetividade do jovem aos valores buscados pela empresa. A autora esclarece que “os projetos sociais voltados à educação de crianças e jovens têm tido

preferência nos investimentos das empresas, especialmente as de grande porte”. (p. 97). Nessa perspectiva, as instituições privadas atuariam para remodelar “[...] a identidade dos trabalhadores. Identidade entendida como algo em movimento, síntese de múltiplas e diferentes determinações, o que inclui as condições históricas, sociais, materiais, bem como as condições do próprio indivíduo” (p. 98).

Garay (2010) prossegue registrando que

[...] uma vez que nas organizações vem sendo priorizada a admissão de jovens que ainda estão construindo sua identidade e são mais vulneráveis às políticas de gestão implementadas, pode-se dizer que elas se utilizam de suas fragilidades, criando situações que permitem a identificação, ainda que ilusória, dos trabalhadores (p. 98).

Por conseguinte, os projetos sociais desenvolvidos pelo meio empresarial são, segundo Garay (2010), uma ação tática para mobilizar a consciência dos jovens para aderir a “[...] um modo de ser e de viver compatível com as necessidades das organizações atuais. Dedicção, esforço, atitude no trabalho, estudo constante, não parar, levar a sério, fazer com vontade” (p. 105) foram termos recorrentes citados pelos jovens ao longo das entrevistas.

Essa realidade deixa os jovens profundamente angustiados, principalmente pelas dificuldades encontradas em acessar o mercado de trabalho formal e, também, a sombra do desemprego que os pressiona à eterna vigilância. O movimento de transformação da subjetividade do jovem, nesse sentido, busca a construção de novos modos de entender os valores empresariais. Configura-se, assim, um movimento de mudança representacional que impede atividades mais politizadas dos indivíduos. Predominam ações formais e informais no âmbito das empresas “no sentido de formar os trabalhadores, adaptá-los aos seus objetivos e torná-los capazes de responder às demandas da produção e do processo de trabalho”. (GARAY, 2010, p. 107).

Enaltece-se, nessa perspectiva, o comportamento empreendedor para a empregabilidade, segundo o qual o indivíduo seria o único responsável pela construção de uma melhor versão de si, sendo culpabilizando por qualquer erro cometido em sua carreira, por não ter alcançado as “competências” demandadas pelo mercado.

A formação dos jovens para o século XXI

Melo (2012) argumenta que a educação seria a aposta contemporânea dos empresários como alicerce para a produtividade e a inovação, um recurso importante para adaptar os indivíduos às transformações colocadas pelos novos modelos tecnológicos. “Há, na proposição empresarial, uma retomada da teoria do capital humano, agora muito fortemente focada na qualidade da educação básica, a qual possibilita o *aprender a aprender* ao longo da vida”. (p. 38)

Segundo Nosella (2011) “o trabalho é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar” (p. 1051) . Nesse sentido, as particularidades e mudanças do ensino médio seriam resultado do momento vivido pelo jovem em um movimento de afirmação/negação no contexto contemporâneo. O autor registra que aumentou nos últimos anos a discussão sobre qual o melhor caminho para o ensino médio. Entretanto, é um debate que se estende há muito tempo. O assunto aparece constantemente nas mídias. Nesse sentido, o ensino médio configura-se como a etapa mais problemática do educação no Brasil: há grupos que buscam um caráter mais humanista e científico para todos; há, também, os que defendem uma formação pré-profissional ou profissionalizante para essa etapa; existe ainda quem se movimenta pela separação entre ensino médio geral e o ensino técnico; e outros que buscam a integração do ensino médio com a educação profissional.

Contudo, o estatuto pedagógico do ensino médio não tira o sono apenas de políticos e profissionais da educação brasileiros. Há muitos países desenvolvidos que também direcionam sua atenção para a educação secundária. Assim, “o ideário da escola unitária dos anos de 1920/1930, que inspirou reformas que eliminaram a dualidade escolar do antigo ginásio, ainda não conseguiu alavancar uma nova estrutura normativa, unitária e universal, para o ensino médio regular”. (NOSELLA, 2011, p. 1053). No que se refere ao caso brasileiro, o autor registra que

[...] a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão”

profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a

tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos. (p. 1062).

Nessa esteira, os resultados da pesquisa de Junqueira & Bezerra (2014) evidenciam que a educação colocada a serviço do lucro não é capaz de uma aprendizagem significativa para todos, pois sua lógica busca tornar adestrada boa parcela dos indivíduos. O currículo com base na pedagogia do aprender a aprender buscaria “[...] alimentar a ilusão de uma sociedade do conhecimento que mascara os reais processos de alienação e exploração do trabalhador, submetido à precarização e a exclusão cada vez mais presente no mundo do trabalho”. (p. 291).

Nessa perspectiva, as “pedagogias do aprender a aprender” disseminadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 transformaram o currículo, enfatizando o viés das competências como eixo de aprendizagem para o mercado de trabalho. O currículo, então, aparece “[...] em sintonia com o mercado de trabalho cada vez mais exigente de conhecimento e de pessoas com habilidades e competências cognitivas e comportamentais necessárias à flexibilidade e adaptabilidade da sociedade do conhecimento”. (JUNQUEIRA & BEZERRA, 2014, p. 304).

Para muitos estudantes da escola pública o acesso ao trabalho, quando ocorre, realiza-se de forma precária e com baixos salários. A dinâmica da acumulação flexível requer sujeitos “adestrados para servir a determinados processos de valorização do capital seja nas operações industriais, como no setor de serviços”. (p. 306). Assim, Junqueira & Bezerra (2014) explicitam que a educação escolar básica, no atual contexto econômico, permanece reforçando a histórica formação dual, porém, agora sob uma perspectiva mais “inclusiva” e de acesso ao conhecimento.

Para tanto, as políticas curriculares contemporâneas valorizam a profissionalização prematura no Ensino Médio, deslocando a precarização do mercado de trabalho flexível para o educação secundária, vendendo a ilusão da

sociedade do conhecimento e suas novas competências cognitivo-comportamentais. (JUNQUEIRA & BEZERRA, 2014).

Thiesen (2015, p. 644) indica a enorme influência e o aumento de entidades privadas na elaboração de políticas curriculares na atualidade. “São empresas, fundações ou organizações não governamentais que assentam suas propostas em abordagens objetivas, bem definidas e alinhadas com as tendências do estado *quase-mercado*”. Assim,

[...] por influência das distintas formas de alinhamento político e econômico nas reformas dos estados em âmbito internacional colocadas em marcha a partir dos anos 1990 na direção de uma sociedade de mercado, os conceitos que passam a orientar os textos das políticas curriculares brasileiras identificam-se [com] traços discursivos numa revelada aproximação entre Estado e mercado. Assim, pressupostos e conceitos como o de descentralização de responsabilidades aos sistemas de ensino, flexibilização curricular, ensino por habilidades e competências, performatividade, parcerias, inovação pedagógica e curricular, avaliação em larga escala, educação integral, e outros, constituem ilustrativos exemplos (p. 653).

Tal alinhamento, insere-se em uma agenda global para educação com forte participação do Banco Mundial em sua disseminação. A esse respeito, Pereira (2018, p. 2194) explica que “[...] após mais de setenta anos desde a sua criação, o Banco Mundial tem se mostrado capaz de se adaptar às mudanças em curso na economia política internacional e de seguir promovendo a liberalização econômica e a privatização da vida social”.

De 1980 a 2017, o comportamento do Banco Mundial em relação à América Latina passou a ser mais definidora, tentacular e politizada. Nessa perspectiva, os empréstimos concedidos pelo Banco passaram a ser instrumento para reorientar as políticas e os gastos públicos. Atualmente, o Banco se inclina “[...] para uma agenda que aposta no papel *ativo* do Estado na construção de economias de mercado, competitivas e globalizadas. Nessa concepção, o Estado eficiente e eficaz deve sê-lo, fundamentalmente, para o capital global”. (PEREIRA, 2018, p. 2194).

Fazendo um resgate histórico, Ciavatta (2016, p. 35) esclarece que desde a década de 1940 os segmentos empresariais são protagonistas no processo formativo profissional dos trabalhadores. Porém, a partir de 1990 há um predomínio dos valores do mercado sobre as demais necessidades da vida social. Nesse

sentido, “a função da educação como formação humana, síntese de todos os aspectos do desenvolvimento humano, foi subsumida à formação para o trabalho de acordo com as necessidades empresariais, legitimada pela doutrina neoliberal”.

O paradigma neoliberal recuperou, segundo Ciavatta (2016) princípios clássicos como individualismo, liberdade política e econômica e os adaptou aos novos tempos da ciência e da tecnologia. O neoliberalismo declara, assim, “as necessidades de reestruturação produtiva, de flexibilização da produção e das relações laborais, corte de custos e de postos de trabalho, privatização do público, fórmulas internacionalizadas através da globalização das ideias e dos produtos”. (p. 35-36).

Ciavatta (2016, p. 44) observa que

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva, submissão física, técnica e moral. Os objetivos não têm sido a formação humana, mas o aumento da produtividade da mão de obra, a redução dos custos da produção e o aumento a lucratividade dos negócios.

Nessa perspectiva, ao longo da história, a configuração do Ensino Médio e da Educação Profissional sempre foi configurada para atender as empresas e esteve a serviço do lucro. Porém, Ciavatta (2016) não realiza uma crítica reprodutivista. Ao invés disso, entende a realidade escolar como um processo dialético em constante movimento e transformação. Por esse motivo, vê um potencial para mudanças por meio da educação. Registra que “[...] os professores, os gestores e suas instituições não são todos seres passivos, diante das várias pressões vindas da (des)ordem social e de suas políticas interessadas e conformistas”. (p. 47).

Considerações Finais

As reflexões colocadas explicitam a escola como locus importante para preparar a mão de obra necessária ao desenvolvimento socioeconômico, difundindo os valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que precisariam ser adquiridos pelos jovens para que possam ser considerados empregáveis. Os estudos inserem a escola no contexto da reestruturação produtiva. Sua função seria a de formar o sujeito mais ajustável ao padrão de desenvolvimento socioeconômico requerido.

Os autores problematizam a “captura da subjetividade” do trabalhador e as novas formas de organização do trabalho diante das mudanças tecnológicas em curso, que colocam para a escola a necessidade de formação de um sujeito de novo tipo. Um indivíduo mais palatável às novas demandas econômicas, entendido como capital humano que deve buscar competências para sua empregabilidade. Assim, com os novos desafios do mundo flexível, o ser humano precisará estar em condições de assumir riscos constantes. Uma realidade constatada e vivenciada pela grande massa populacional que se encontra em areia movediça, pressionada para sua reinvenção obrigatória diante da necessidade de sobrevivência. É nadar ou morrer!

As pesquisas demonstram que o mérito individual é enfatizado na atualidade como possibilidade de ascensão social. Desse modo, é forte a tendência da responsabilização individual pelo fracasso, ressaltando-se a falta de esforço pessoal. No modelo de reestruturação produtiva e acumulação flexível predomina a individualização da culpa. Hoje, é socialmente propagado que sucesso é sinônimo de possuir recursos que possibilitem ao indivíduo consumir o maior número de mercadorias disponíveis para venda: um carro e outros bens de luxo, uma casa ampla, compra de viagens nacionais e internacionais, uma grande quantia financeira no banco, etc. Vende-se a ideia do merecimento, pois houve esforço suficiente e trabalho árduo por parte dos indivíduos. Em contrapartida, outras pessoas não conseguiram devido a sua inércia. Dissemina-se, empiricamente, que não houve trabalho duro o suficiente para superar as mazelas pessoais/sociais. Seria uma questão de escolha da pessoa. Entretanto, nem sempre há muitas opções disponíveis. Quando há, não são suficientes para dar conta do enorme abismo social vigente.

Nessa perspectiva, a relação trabalho e educação é determinante para compreendermos o modelo social vigente. A ênfase no preparo para o mercado de trabalho não deve ser o objetivo primeiro da educação básica na visão dos autores, pois reforçaria um currículo imediatista e refém do mercado. Os pesquisadores defendem uma escola como instância transformadora de indivíduos.

Por fim, os trabalhos evidenciam o currículo como controle, com ênfase na retórica das competências para o alcance de metas. Nessa esteira, as reformas

curriculares não seriam capazes de resolver todos os problemas educacionais. Sendo o currículo um campo de disputa, aparece o enorme interesse do setor produtivo pelo que é ensinado no Ensino Médio, sendo a formação do jovem um objetivo perseguido pelo mercado empresarial para aumentar a sua produtividade e competitividade.

Referências

BARBOSA, Marcelo Ponte. **Ensaio sobre educação, produtividade e crescimento econômico**. Tese de Doutorado, 2014

BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan. A reestruturação produtiva e o festival de teses sobre educação e qualificação profissional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 162-180, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639533>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da estruturação produtiva**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2007.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, 32(6), 33-49, 2016.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei N. 13.415/2017 - Adaptação ou Resistência? **Holos**, n.34(4), 207-222, 2018.

FERRETI, Celso (2016). Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, n.32(6), 71-91.

GARAY, Angela Beatriz Scheffer. **As representações sociais de jovens participantes de projeto social de inserção no mercado de trabalho**. REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 18, n. 1, p. 93-109 jan./mar. 2011. Disponível em: www.revistas.usp.br/rege/article/download/36727/39448/ Acesso em 26 dez. 2018.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 291-310, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640416>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A formação técnico-profissional face aos processos de reestruturação produtiva maranhense e as diretrizes educacionais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

MACHADO, Marilene Salgueiro Berto. **A qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva: impactos no trabalho e nos trabalhadores.** 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MELO, Alessandro. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 29-46, Mar. 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100003&lng=en&nrm=iso . Acesso em 26 Dez. 2018.

MELO, Alessandro. Basic and professional education in the Brazilian businessman view. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 108, p. 893-914, Oct. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 dez. 2018.

NOSELLA, Paolo. High school: in search of a pedagogical principle. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 32, n. 117, p. 1051-1066, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 dez. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n. 2, p. 249-263, Dec. 2003 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 dez. 2018.

PEREIRA, Joao Marcio. The world bank, state reform, and the adjustment of social policies in latin america. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.23(7), 2018.

PEREIRA, Valmir. **A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

RIBEIRO, Eleazar Castro. **Reestruturação produtiva, reengenharia e educação no trabalho:** universidade corporativa para a nova fase do capitalismo. Tese de Doutorado. 2006.

ROCHA, Maíra; HELAL, Diogo Henrique. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 140 a 155, jan. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5195/3929>.

Acesso em: 26 Dez. 2018.

SILVA, Halline Mariana Santos. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro**, Tese de Doutorado, 2013.

SOARES, José Manoel Montanha da Silveira. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho**: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. 2012. xiv, 276 f., il. Tese. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese de Doutorado, 2001.

THIESEN, Juares da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e-Curriculum**, vol. 13, núm. 4, out-dez, 2015, p. 641-659. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76643232004> . Acesso em 26 dez. 2018.

TREFF, Marcelo A. **As consequências das transformações organizacionais pós-90 e o novo perfil do trabalhador**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZANELLA, Jose Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252569> . Acesso em: 3 ago. 2018.

A ESCOLA INFANTIL VISTA DE DENTRO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NA GESTÃO ESCOLAR

**Elita de Medeiros
Sandra Nazário**

Introdução

Este trabalho busca mostrar como algumas políticas públicas educacionais influenciam na gestão escolar em um estabelecimento de Educação Infantil. No atual cenário em que a Educação pública vem enfrentando no país, a pertinência deste trabalho está na divulgação da aplicabilidade prática de políticas públicas direcionadas ao funcionamento das escolas públicas, com a delimitação na Educação Infantil, em um estabelecimento como recorte de análise.

Desenvolvido com a participação da gestora da escola, o trabalho tem o objetivo de demonstrar as dificuldades encontradas para manter a escola em pleno funcionamento, oferecendo serviço de qualidade e com instalações adequadas, com o intuito de alcançar uma qualidade socialmente referenciada.

A Educação Básica pública está submissa a políticas de Educação que implicam desde o financiamento de seu funcionamento até mesmo na capacitação de professores, necessitando de formação continuada condizente com o contexto em que desenvolvem seus trabalhos.

São analisadas, em destaque, a legislação sobre o financiamento e sua aplicabilidade prática na escola, essencialmente as verbas concedidas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, contrapondo com as dificuldades enfrentadas pela instituição e suas ações na busca de resolução de problemas. Ainda, obras relacionadas ao estudo da temática são utilizadas para auxiliar no embasamento da discussão.

O problema norteador da pesquisa foi o questionamento: quais as implicações das políticas públicas na gestão de uma Escola de Educação infantil, no que concerne ao financiamento e à formação continuada dos professores, e como superar as dificuldades encontradas?

Como objetivo geral, foi delineado enumerar as implicações das políticas educacionais na gestão e funcionamento da escola, relacionando as ações efetuadas na busca da solução de problemas.

Os objetivos específicos foram: descrever as políticas públicas que regem o funcionamento da escola, em específico da Educação Infantil, acerca do financiamento e da formação de professores; especificar a aplicabilidade prática de tais políticas públicas no funcionamento de uma Escola de Educação Infantil; demonstrar as dificuldades encontradas para o pleno funcionamento da escola pesquisada, principalmente no que se refere à qualidade socialmente referenciada da educação oferecida; relacionar as ações tomadas para a resolução dos problemas em busca da referida qualidade almejada; e, expor, em análise, as consequências das referidas políticas públicas na Educação Infantil.

Educação no Brasil: estrutura, funcionamento e financiamento

Embora instituído pela Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) em seu artigo 214, o Brasil não possui um Sistema Nacional de Educação como o disposto na Carta magna, segundo a qual o Plano Nacional de Educação – PNE deve

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para **assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino** em seus diversos níveis, etapas e modalidades **por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas** que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Contudo, esta articulação entre os poderes não ocorre e, embora a Base Nacional Comum Curricular – BNCC vise diminuir as diferenças na Educação para que se promova equidade, a realidade das escolas enfrenta problemas de ordem prática que são consequências das políticas educacionais.

O sistema educacional do país define apenas a hierarquia, as instâncias em que ele se organiza e seu funcionamento. Assim, as instâncias responsáveis pela Educação no país são, em nível federal, O Ministério da Educação – MEC e o

Conselho Nacional de Educação – CNE. No nível estadual, estão as Delegacias Regionais de Educação – DEMEC (BRASIL, [s.d.]a) mantidas pelo MEC; os Conselhos Estaduais de Educação – CEE; e, as Secretarias Estaduais de Educação; estas últimas são ligadas ao governo Estadual. Na instância municipal, funcionam os Conselhos Municipais de Educação – CME e/ou as Secretarias Municipais de Educação - SME.

Ainda, o sistema educacional brasileiro define os níveis e modalidades de Educação, com a divisão da Educação Básica – EB e o Ensino Superior - ES. A EB está dividida em etapas: a Educação Infantil - EI, objeto de nossa pesquisa; o Ensino Fundamental - EF, que se subdivide em Anos Iniciais e Finais; e, Ensino Médio – EM, que ainda compõe o Técnico, mas seria complementar à Educação geral nesta etapa da EB. As modalidades de Educação são a Educação de Jovens e Adultos – EJA; a Educação do Campo – EC; a Educação Especial – EE; e, a Educação a Distância – EaD.

Para garantir a oferta e o funcionamento da Educação são necessárias estruturas físicas, que compreendem as instalações onde estão as escolas ou os polos de EaD; e, o pessoal qualificado, nomeadamente professores e demais profissionais da Educação. Além da estrutura física e de pessoal descrita, o funcionamento diário das escolas e os pagamentos de salário desse pessoal precisa ser assegurado pelo que chamamos de *financiamento da Educação*. Ele garante a distribuição de recursos financeiros para que as escolas sejam mantidas e os professores pagos.

De acordo com a CF, em seu art. 60, os estados, municípios e o Distrito Federal deverão destinar parte de sua arrecadação, ou seja, de seus recursos financeiros, para a Educação:

Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação [...] (BRASIL, 1988).

Como o 14º ano desta emenda é 2020, a distribuição, até o próximo ano, ainda é regulamentada pela referida emenda. Dada a atual conjuntura político-

educacional que se vive, surge o questionamento: quais serão as diretrizes orçamentárias para a Educação Básica a partir de 2020? Este não é o nosso objeto de estudo, mas desperta interesse e preocupação. O exemplo que se mostra neste artigo, nas próximas seções, destaca a *orfandade* das escolas, mesmo com a existência da legislação de distribuição de recursos para seu funcionamento. Sem uma definição do financiamento da Educação no país, a tendência é que problemas como os que ora são retratados venham a se multiplicar vertiginosamente.

A distribuição desses recursos também está definida na Carta Magna.

[...] é composto por 20% das seguintes receitas:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações– IPIexp.
- Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
- Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios.

Também compõem o Fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

Ainda, no âmbito de cada estado, onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno ao ano, haverá o aporte de recursos federais, a título de complementação da União (BRASIL, [s.d.]b).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB

Existe um valor estipulado por aluno, que deverá ser encaminhado para a escola de acordo com as matrículas **do ano anterior**. Caso a arrecadação das instâncias estaduais e municipais, conforme o excerto acima, não sejam suficientes, a União deverá complementá-la, **com base nas matrículas do ano anterior**.

Isto significa que sempre haverá defasagem em relação à atual realidade da escola, pois não é uma projeção, mas uma administração pública que **força as escolas a gerirem recursos que não condizem com o número real de alunos que atendem**. Reflete-se sobre este tipo de situação na seção de resultados e discussão.

Ainda há o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE que, de acordo com a página do FNDE,

[...] oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, [s.d.].c).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNED também traz informações sobre o PNAE e informa que ele “é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) e também pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público” (BRASIL, [s.d.].c).

De acordo com a Confederação Nacional de Municípios – CNM (2019, [s.p.]), “o valor mínimo nacional por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano foi estimado para 2019 em R\$ 3.238,52, correspondendo a um aumento de 6,2% em relação ao estimado para 2018, que foi de R\$ 3.048,73”. Observando mais detalhadamente, percebe-se que o valor diário destinado para cada aluno é de R\$ 16,19. Optou-se por verificar o valor diário porque a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu art. 31, afirma que deverá haver “um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” (BRASIL, 1996). Mas ao dividir esse valor anual por 12, para saber quanto cada escola recebe por aluno mensalmente, e a razão disto é que neste valor estão incluídos o salário dos professores e de todos os servidores da escola onde esse aluno estuda, além dos encargos sociais. Mais importante, não há recursos para a manutenção e o aparelhamento da escola onde esse estudante estará. O investimento mensal por aluno é de R\$ 269,87, de acordo com a estimativa de 2019.

Com o conhecimento deste valor, entende-se que uma turma com 10 alunos contribuiria, para a escola, com R\$ 2.698,70 mensais. Ora, então esta sala conseguiria pagar um profissional da Educação Infantil, mas não recolheria encargos sociais. Entende-se, então, a razão de as salas de aula estarem cada vez mais cheias: se o número de alunos do ano anterior foi muito menor que o atual, não há como pagar os professores que estão trabalhando com esses alunos. O exemplo de

10 alunos foi apenas fictício e para estimular nossa reflexão. Qual é o número ideal de alunos dentro de uma sala para um professor? Principalmente quando se fala sobre a Educação Infantil, em que a atenção às crianças é imprescindível?

Fala-se de *orfandade* em relação ao Estado, anteriormente, e agora compara-se à *pensão alimentícia* insuficiente até mesmo para comprar alimentos, embora exista, ainda, o PNAE, que a página do FNDE não disponibiliza data de divulgação, lá está exposto que,

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino:

- Creches: R\$ 1,07
- Pré-escola: R\$ 0,53
- Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64
- Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36
- Educação de jovens e adultos: R\$ 0,32
- Ensino integral: R\$ 1,07

Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00

- Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53 (BRASIL, [s.d.]c).

Ao verificar os valores, surgiu a cruel dúvida: quem consegue alimentar uma criança em idade pré-escolar por um dia, mesmo que seja em apenas um turno, com R\$ 0,53? Como atender ao que preconiza a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) com tais valores?

A Lei informa que entende “por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo” (BRASIL, 2008), e que essa alimentação deve ser

[...] saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica [...] (BRASIL, 2008).

Tudo isso, na pré-escola, com R\$ 10,60 por mês para cada aluno, se contarmos 20 dias de *período letivo*.

Nesta seção, buscou-se *situar* o leitor sobre a realidade do financiamento da Educação no recorte proposto, embora de modo geral. Na próxima seção,

caracteriza-se a escola estudada e, em seguida, mostra-se um pouco da realidade da escola estudada para compreender como funciona, na prática, a gestão da instituição e os problemas que ela enfrenta.

A escola campo de pesquisa

A instituição onde este estudo foi desenvolvido é uma creche, mantida por uma Fundação Educacional sem fins lucrativos e seu corpo diretivo é composto por voluntários. Funciona em prédio próprio, oferecendo creche e contra turno, atendendo 143 crianças no total.

Fundada em 13 de agosto de 1994, a creche conta, hoje, com funcionários que a frequentaram quando crianças, demonstrando a diferença que pode fazer na vida dessas e de outras pessoas.

Está localizada em um bairro carente de um município da região da AMUREL – Associação dos municípios da Região de Laguna, sendo, em muitos casos, a única opção para famílias residentes nas proximidades. Conta com brinquedoteca, área externa e refeitório. Oferece aulas de música e *ballet*, pet terapia, recreacionista e neuropsicopedagoga, todos provenientes de voluntariado.

O corpo funcional é composto por 14 professores, 7 auxiliares de Classe, 2 merendeiras e 2 zeladoras, além da diretora e de duas funcionárias administrativas.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa desenvolvida para este trabalho é de cunho qualitativo, pois interpreta a realidade social, centrada em questionário (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010), utilizado como instrumento de coleta de dados. A amostra delimitada é uma escola de Educação Infantil, já caracterizada na seção anterior. Reconhece-se que os resultados não são passíveis de generalização. Entretanto, “a amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população, sem que se percam informações” (BAUER; AARTS, 2010, p. 40). Também é importante mencionar que, como levantamento, e considerando as várias etapas da Educação e suas particularidades, compreende “um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los [*sic*] em sua totalidade”

(GIL, 2010, p. 109). A pesquisa também é bibliográfica, já que “opera a partir do material já elaborado” (RAUEN, 1999, p. 28).

Ela também “inclui material impresso [...]. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como [...] material disponibilizado pela *internet*” (GIL, 2010, p. 29). O referencial bibliográfico fornece suporte para construir a fundamentação teórica sobre o tema escolhido para a pesquisa, “e consiste na revisão de literatura pertinente” (RAUEN, 2006, p. 74), que, neste caso, incluiu especialmente a legislação e apresentação de dados do MEC, do FNDE e CNM.

Como método, foi utilizada a Análise de Conteúdo Clássica, pois conforme Bauer (2010, p. 190), é “um método de análise de texto desenvolvido dentro das Ciências Sociais empíricas [...] [que] faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais”.

Resultados e Discussão

O questionário foi composto por 10 perguntas que nortearam o trabalho. As questões foram estruturadas buscando alcançar os objetivos delineados para esta pesquisa, expostos na Introdução deste artigo. A primeira pergunta buscou saber como funciona a administração da escola, em linhas gerais, e a resposta obtida³ foi que

“A creche é uma fundação educacional administrada através de uma Diretoria Executiva, um Conselho Curador e um Conselho Fiscal. A diretoria Executiva é composta por 3 pessoas que cuidam diretamente da administração do dia a dia da Fundação”.

É importante destacar que a entidade é filantrópica e suas vagas são disponibilizadas para os alunos, do mais carente para o menos carente. Toda a Diretoria é voluntária e não há pagamento de salários por seus serviços, ou qualquer benefício de ordem fiscal ou financeira.

A segunda pergunta inquiriu sobre as operações administrativas que a diretora realiza:

“A Diretora coordena todas as operações administrativas, financeiras, de RH, pedagógicas e de representação junto à comunidade. A diretora faz, por exemplo, as seguintes atividades:

³ As respostas para as perguntas estão em itálico, sem recuo para destacar as informações colhidas.

contratação de funcionários, pagamentos de despesas, folha de pagamento, atendimento ao público, reuniões de pais, professores, resolve problemas internos”.

Esta realidade é pouco diferente das escolas municipais, que não fazem parte deste recorte de estudo. Parte das operações administrativas fica mais clara quando da exposição da resposta à sétima pergunta, mais adiante.

A terceira pergunta inquiriu se houve algum treinamento ou preparação para exercer a atividade:

“Instrução através de procedimentos formais propriamente não existe. Existe sim, um regimento interno, estatuto social, que podem servir como guia nas atividades”.

Como entidade filantrópica e dirigida por voluntários, compreende-se que o *suleamento*⁴ das atividades esteja relacionado ao regimento interno e estatuto. Contudo, o caráter público da instituição pesquisada ocorre por meio de termo de convênio assinado junto à Secretaria Municipal de Educação para poder receber as matrículas dos alunos. É este convênio que garante o recebimento de recursos, como o FUNDEB e o PNAE.

A quarta pergunta questionou quais recursos são recebidos pela escola e como eles devem ser aplicados:

“FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Sua aplicação é tão somente no pagamento dos profissionais da educação e encargos, e a entidade recebe per capita, que neste ano de 2019 é de R\$ 4.259,11 anual por criança.

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Usado tão somente em gêneros alimentícios, também é per capita, e neste ano de 2019 é de R\$ 234,00 anual por criança.

FIA – Fundo da Infância e Adolescência. É um meio pelo qual se propõem projetos ao fundo, que serão desenvolvidos na entidade para a proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes”.

Percebe-se, pela resposta, que o valor é mais alto que a pesquisa havia mostrado, no que se refere ao valor disponibilizado pelo FUNDEB por aluno. O cálculo inicial considerou a estimativa de R\$ 3.238,52, e a realidade é de R\$ 4.259,11, o que significam R\$ 354,92 por criança, mensalmente. Contudo, neste valor precisam estar computados o 13º salário dos professores, rescisões

⁴ O termo *suleador*, ao invés de *norteador*, deu origem ao verbo *sulear*, e foi utilizado por Paulo Freire em uma crítica, de que o hemisfério norte não é referência única de cultura, e o hemisfério sul, aculturado. Mesmo consultando larga quantidade de obras do autor, não encontramos especificamente a origem.

contratuais e férias, além do recolhimento dos encargos sociais, estes já mencionados.

A quarta resposta mostra uma realidade ainda mais difícil, que é a referente ao valor destinado à alimentação: R\$ 234,00 por ano para alimentar uma criança, durante 200 dias letivos, é literalmente uma *missão impossível*. Se dividido o valor anual pelo número de dias em que a criança está na escola, chega-se ao total de R\$ 1,17: um real e dezessete centavos. Mesmo que as crianças ficassem apenas meio período na creche, *jamaís* seria possível atender ao que preconiza a lei, conforme o excerto que se trouxe na fundamentação teórica: ser saudável, adequada, variada, respeitando a cultura, tradições e hábitos alimentares saudáveis, de modo a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, condizente com sua faixa etária e necessidades especiais, quando for o caso (BRASIL, 2008).

A resposta à quarta pergunta ainda trouxe uma informação de que não se dispunha, no momento do estudo para a fundamentação teórica do trabalho. Isto fez com que fosse necessária a busca por informações acerca do FIA. De acordo com a página eletrônica do Ministério Público de Santa Catarina – MPSC (s.d., grifos nossos),

O Estatuto da Criança e do Adolescente, almejando maior captação de recursos para a área infanto-juvenil [sic], previu a criação, nas instâncias federal, estadual e municipal, de Fundos Especiais, vinculados aos respectivos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. **Esses fundos são compostos por fontes de origens diversas e seus recursos são utilizados, exclusivamente, para o custeio de programas, ações e serviços dirigidos ao atendimento dos direitos de crianças e adolescentes.**

Em nada difere da informação prestada pela gestora da creche, que apenas utilizou-se de outras palavras na explicação.

A quinta pergunta buscava informações acerca de treinamentos ou instruções sobre tais recursos, e quem os forneceria:

“Instruções ou treinamentos propriamente ditos, não. A prefeitura dá as informações de como aplicar os recursos e fazer a prestação de contas. Quando temos alguma dúvida, procuramos os setores responsáveis para sanar as dúvidas”.

A resposta da gestora leva a questionar se não seria interessante que houvesse formação continuada para os gestores neste sentido, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de suas atividades.

Na sexta questão, perguntou-se: os recursos são suficientes para manter a creche?

“Não. São insuficientes, pois a Fundação tem que buscar complementação de R\$ 3.125,83 por criança/ano através de doações da comunidade, projetos e eventos”.

Atendendo a uma parcela carente da população e com poucos recursos, a direção se viu obrigada a buscar a complementação financeira para o andamento das atividades, com o objetivo não apenas de cumprir o que preconiza a lei, mas para oferecer condições dignas de estudo e trabalho aos que convivem na instituição.

Então, questionamos se existe fiscalização acerca da aplicação dos recursos:

“Existe fiscalização: mensalmente presta-se contas para a prefeitura e para o CACS-FUNDEB dos recursos do FUNDEB; mensalmente presta-se contas para a prefeitura e para o CAE dos recursos do PNAE; mensalmente presta-se conta para a prefeitura e para o CMDCA dos recursos do FIA; e anualmente presta-se contas para o Ministério Público sobre todos esses recursos e os recursos próprios da fundação”.

Como há fiscalização, emergiu outro questionamento: as entidades governamentais não percebem que esses recursos são insuficientes? A Educação, além da saúde e da segurança, são atribuições e deveres do Estado. A cobrança existe, mas não são oferecidas condições dignas de alcançar o que a própria lei preconiza.

Assim, questionou-se quais ações são tomadas para *remediar* o problema de insuficiência de recursos:

“Para atender as necessidades de recursos são tomadas diversas ações, entre elas a realização de eventos junto à comunidade para angariar fundos. Buscar parcerias com rede de supermercado para desenvolver projeto de captação de recursos (Projeto Alimentação). Pessoas físicas que doam através da fatura de energia (Projeto Padrinho solidário)”.

Em resumo, o Estado *manda*, não dá condições de realização, mas existe a cobrança delas. Além disto, há a necessidade iminente das crianças que estão na creche, que precisam ser atendidas. Assim, a gestão da creche *desdobra-se* e, por

meio de projetos, *pede* a ajuda da sociedade, que já paga impostos para que os serviços de Educação, saúde e segurança sejam garantidos pelo Estado.

Continuando, questionamos se esse tipo de administração era considerado ideal.

“Os recursos recebidos para atender uma criança, que é responsabilidade do Estado, são bem inferiores aos recebidos pela entidade se no caso ele [o Estado] atendesse essa mesma criança. Enfatizamos que a comunidade abraça a causa e acaba assumindo uma responsabilidade a mais, além de todos os encargos e tributos que são cobrados para este fim. Por meio de ações sociais e parcerias, o setor privado acaba assumindo a responsabilidade do Estado e fazendo muito bem a sua parte”.

É verdade que o empresariado encontra *incentivos fiscais* nessas ações. Então, questiona-se: se os recursos deveriam vir em quantidade necessária, para quê o trabalho de buscar esses convênios por meio de incentivos fiscais? Não seria mais prático que esses benefícios não passassem pela gestão centralizada do governo federal e viessem diretamente para as escolas? Não seria esta uma maneira mais prática de aplicar os impostos de cidadãos e empresas? Mas é preciso salientar que o valor dos recursos destinados **são insuficientes**. Logo, não adianta apenas abreviar a intermediação do Governo Federal, mas aplicar a quantidade realmente necessária de manutenção da Educação, no caso pesquisado, de crianças da Educação Infantil. Reforça-se, portanto, que o Estado *força* a gestão das instituições com recursos insuficientes.

Nossa décima questão perguntou: qual cenário você considera que deveria ocorrer em relação aos recursos recebidos?

“No meu entender a fiscalização deve ter, e ser minuciosa. Porém, a distribuição dos recursos precisa ser reavaliada com EQUIDADE e não com IGUALDADE, tanto para as entidades quanto para a rede pública de ensino”.

Quando a gestora fala de equidade e não igualdade, refere-se à diferença existente nos valores para as entidades conveniadas e as públicas que, neste caso, traz uma quantia ainda menor para as conveniadas. No caso do Estado de Santa Catarina, são destinados anualmente R\$ 4.957,04 para as escolas públicas e R\$ 4.575,73 para as entidades conveniadas⁵.

⁵ Maiores informações sobre os valores podem ser obtidas através do endereço: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-

Emergem, assim, outras questões: por que a educação não recebe o mínimo necessário de investimentos? Por que os valores são tão diferentes? Infelizmente, com base na bibliografia estudada e na experiência das autoras, não é possível responder a estes questionamentos.

Considerações Finais

Este artigo buscou entender implicações da política na gestão escolar da Educação Infantil, tendo como recorte uma creche mantida por uma Fundação Educacional sem fins lucrativos.

A escola, que foi campo de estudos deste trabalho, localiza-se na região da AMUREL e atende 143 crianças no total. Destas, 123 estão na creche, em período integral, e as outras 20 são atendidas em contra turno, com uma refeição por dia, pois já frequentam a Educação Básica. O quadro de colaboradores conta com 27 membros.

Nosso primeiro objetivo específico foi descrever as políticas públicas que regem o funcionamento da escola, em específico da Educação Infantil, acerca do financiamento e da formação de professores. Percebe-se que, para o financiamento, o FUNDEB é a política pública destinada ao provimento de salários do quadro de pessoal da Educação, sendo distribuído pelo número de alunos, com base no censo do ano anterior com valores insuficientes.

Quanto à capacitação ou formação continuada, o FUNDEB não pode ser utilizado para este fim, e para as fundações ou entidades, não existe verba prevista ou qualquer programa que a subsidie. Também é importante destacar que não há nenhuma verba para a manutenção das instalações das escolas.

No segundo objetivo específico, buscou-se especificar a aplicabilidade prática de tais políticas públicas no funcionamento de uma Escola de Educação Infantil. Percebeu-se que os recursos são direcionados para o pagamento dos funcionários da escola (FUNDEB), para a alimentação (PNAE) e para projetos (FIA). Entretanto, os recursos são insuficientes para a qualidade mínima, nem se questionando a

qualidade socialmente referenciada, notadamente no quesito alimentação, o mais grave deles.

Em nosso quarto objetivo, a meta foi relacionar as ações tomadas para a resolução dos problemas e se deparou com a medida de realizar projetos para complementar a alimentação dos alunos, além de outras ações desenvolvidas com a comunidade, que também inclui eventos que não foram explorados neste estudo. É importante destacar que o cálculo da escola pesquisada chegou ao valor *faltante* de R\$ 3.125,83 *por aluno*. Considerando os R\$ 4.259,11 do FUNDEB, mais os R\$ 234,00 do PNAE, chegou-se ao total de R\$ 4.489,11. O gasto total da instituição com cada aluno soma, anualmente, R\$ 7.614,94. Portanto, a escola recebe apenas 58,9% de sua real necessidade: pouco mais que a metade.

É importante ressaltar que a Fundação paga o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério público da Educação Básica, cumprindo o que determina a Lei Nº 11.738 (BRASIL, 2008).

Ao expor estes dados, pode-se concluir que as consequências das políticas públicas para a manutenção da Educação Infantil deixam-na *órfã*, pois nem a metade de suas necessidades é sanada. Entre as implicações das políticas públicas na gestão de uma Escola de Educação infantil, no que concerne ao financiamento, os diretores são forçados à gestão com recursos insuficientes, buscando apoio na sociedade civil, que já recolhe impostos para este fim. Acerca da formação continuada dos professores, no caso das entidades conveniadas, não existe nenhuma política neste sentido.

Os resultados apontam que a realidade da Educação brasileira, notadamente da Educação Infantil, está voltada para uma política neoliberal que, de certa maneira, promove uma *orfandade* em relação ao Estado, que é o responsável pela Educação Básica, deixando a responsabilidade e as dificuldades para que as próprias escolas enfrentem, mas *cobra resultados* por meio de avaliações de larga escala.

Resta, ainda, deixar uma última questão para reflexão: o FUNDEB está previsto apenas até 2020; então, quais serão as diretrizes orçamentárias para a Educação Básica a partir de 2021?

Referências

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER; W. B.; GASKELL; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER; W. B.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Demecs – Delegacias Regionais de Educação**. [s.d.]a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/100-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-1996-168302279/9-demecs-delegacias-regionais-do-mec>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **FUNDEB: funcionamento**. [s.d.]b Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar: sobre o PNAE**. [s.d.]c Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **CNM divulga estimativa do Fundeb para 2019**. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-divulga-estimativa-do-fundeb-para-2019>>. Acesso em 22 jun. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.



MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA – MPSC. **Fundo Especial para Infância e adolescência – FIA**. Disponível em: <<https://www.mpsc.mp.br/campanhas/fundo-especial-para-infancia-e-adolescencia---fia>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RAUEN, F. J. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Jéferson Luís de Azeredo
Robinalva Ferreira

Introdução

A temática referente à renovação pedagógica no Ensino Superior é recorrente e emergente, tendo em vista a formação profissional e humana dos egressos inseridos no contexto do mundo globalizado e tecnológico, bem como na sua dimensão da formação integral como pessoas capazes de pensar o mundo e a si mesmas em uma relação de transformação.

Na revisão de literatura deste trabalho, destacamos que a instituição universitária do século XXI vive uma mudança constante de sua prática docente, em especial, das metodologias utilizadas, mudança principalmente ditada por leis ou diretrizes políticas subsequentemente implementadas pelas instituições, mas também por ações isoladas de professores inovadores. Em termos de desenvolvimento docente, o Brasil ainda precisa repensar suas ações e políticas para poder se destacar frente a outros países.

Podemos evidenciar que privilegiar as abordagens dinâmicas de ensino e aprendizagem por meio da criatividade, inovação e desenvolvimento contínuo em diversos contextos acadêmicos e ou profissionais refaz a estrutura institucional, bem como dos profissionais e dos egressos envolvidos.

Além disso, seria imprescindível reconhecer novas metodologias que levem o estudante a protagonizar o processo de aprendizagem, coparticipando juntamente com o professor e os colegas das atividades que levem à reflexão, compreensão, relação teoria e prática, trabalho em equipe e resolução e antecipação de problemas acerca de sua profissão.

Cabe destacar a compreensão de metodologia não como um conjunto de métodos e estratégias apenas instrumentais, tendo em vista que desta forma seriam neutras, apolíticas e a-históricas como a expressão da concepção da complexidade e da multirreferencialidade, mas do fenômeno educativo.

Esta reflexão originou as perguntas orientadoras do estudo: como está a produção do conhecimento acerca da inovação pedagógica no Ensino Superior

brasileiro? Como a inovação pedagógica está presente no banco de teses da Capes? O que temos de pesquisas realizadas no Brasil sobre inovação pedagógica?

O objetivo foi analisar as publicações de teses e dissertações da Capes referente a inovação pedagógica no Ensino Superior e organizá-las no sentido de possibilitar a coreflexão acerca do que é “inovação pedagógica”.

A universidade no século XXI

A renovação pedagógica no ensino universitário nos remete a refletir, inicialmente, sobre três principais pontos: o cenário mundial; o cenário da educação superior brasileira; e as finalidades da educação superior brasileira citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

Primeiramente, destacamos o cenário mundial, no que se refere à globalização, inovação, internacionalização e aos movimentos de outros países, como o Processo de Bolonha, os quais interferiram e interferem no ensino superior brasileiro. De acordo com Lima e Maranhão (2009), a internacionalização passiva ocorre na maioria dos países periféricos e semiperiféricos, e os resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais.

Outro destaque é de que a educação superior brasileira vem se transformando desde o início da reforma universitária: na década de 1960, com a publicação da LDB e da Lei da Reforma; na década de 1990, com a publicação da nova LDB; até a década atual com o advento das políticas públicas, de cotas e de permanência, com sucesso no Ensino Superior: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies), Ciências Sem Fronteiras; assim como a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004, dentre outros.

E o terceiro ponto se refere às sete finalidades do Ensino Superior previstas na LDB, Lei nº 9394/96, Art. 43 que, sinteticamente, apontam para uma formação de profissionais que compreendam a função do homem e do meio onde vivem, para que conheçam a cultura e realizem atividades de pesquisa e extensão a fim de, também, poder contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico e sócio-

cultural-político da sociedade. E, ainda, destacam a importância da discussão acerca da formação continuada dos profissionais.

Aula universitária e inovação pedagógica

Para dar conta das finalidades do Ensino Superior, parece que precisamos seguir na direção do professor mediador, da socialização do conhecimento científico produzido historicamente, sendo o acadêmico coparticipante do processo de sua aprendizagem – para que apreenda estes conhecimentos, aproprie-se criticamente da realidade e consiga resolver problemas novos durante e após a sua formação.

Nesse sentido, podemos pensar a partir do conceito de aula universitária: “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos.” (VEIGA, 2006, p. 267). A autora defende que a aula universitária é um projeto colaborativo, no qual professor e estudantes constroem e participam juntos da aula, e cita algumas características da organização didática desta: colaboração, contextualização, coerência, exequibilidade, diversidade, flexibilidade, qualidade, objetividade.

Traz, ainda, alguns elementos estruturantes da organização didática da aula: conhecimento e análise da realidade; necessidade dos alunos; orientações do projeto pedagógico; análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e confronto com a ementa do programa de outras disciplinas; análise da prática docente; organização conjunta das ações para atingir os objetivos; e pensar juntos sobre o “para quê”, “o quê” e “como” ensinar e avaliar.

Veiga (2006), também chama a atenção para o fato de que os professores precisam levar em conta as condições adversas para a organização didática da aula, como o número de estudantes por sala, as características dos estudantes, a falta de materiais e equipamentos e a produção acadêmica dos conteúdos da disciplina.

A reflexão sobre a aula universitária nos remete ao conceito de inovação, que segundo Lucarelli (2003, p. 358-359):

Una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un

problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación.

A inovação é, principalmente, associada à ciência ou tecnologia pura e o termo é geralmente generalizado para significar progresso tecnológico. No entanto, a inovação pedagógica assume muitas outras formas. Neste contexto, é difícil estabelecer uma definição de inovação pedagógica. Contudo, os pesquisadores trabalharam nesse conceito para tentar defini-lo.

O termo "inovação" é similar, em seu sentido literal, ao de ajuste, melhoria, desenvolvimento, estudo e projeto piloto, experimento ou mesmo modernização, reforma ou renovação (WALDER, 2015). A inovação pedagógica exige uma mudança positiva pontual, medida e sustentável.

A inovação pedagógica corresponde a uma mudança definida por Walder (2014) como uma ação intencional, que busca inserir algo original em uma dada realidade, e é pedagógica, pois busca aprimorar substancialmente a aprendizagem do aluno em uma situação de interação e interatividade, com a qual ele mais tarde as expande: no contexto universitário, as inovações pedagógicas são frequentemente descritas como tudo o que não é aula expositiva, método ainda muito usado pela maioria dos professores.

Podemos relacionar, a fim de ampliar a compreensão, o que podemos entender por inovação e reforma, visto que ambas trazem mudança. Podemos diferenciar, a partir de Allen Michael Huberman que, em 1973, escreve o renomado livro *“Understanding change in education: an introduction”*, no capítulo 1, parte 3: *“Types and degrees of chance”* ou como desenvolve, posteriormente, e com mesma referência, a professora e pesquisadora Ilma Veiga (2006, p. 268) que:

A inovação decorre de uma intenção e gera ações que tenham como objetivo alterar ou modificar uma situação ou prática do ponto de partida de um reconhecimento de deficiência, inadequação ou descontentamento visando às metas estabelecidas.

Para Huberman (1973, p. 7), a inovação pedagógica é: “uma melhoria intencional, mensurável e sustentável que é improvável que aconteça com

frequência.” Implica implementação, assegurando a aceitação e usando amplamente mudança que deve sobreviver sem perder sua inicial característica. A inovação está na integração de um plano, um método, um processo, uma tecnologia, por exemplo, que é transferido, importado ou emprestado de outros lugares e realidades.

Assim, inovação é uma transformação, que muda o real e, não apenas, ideias ou planos, mas se efetiva. Atinge diferentes atores do processo, realizando um escalonamento local para o global. Quando os efeitos são positivos – em que todo o sistema é alterado em sua eficiência – “a inovação permite não apenas uma solução isolada de um problema, mas um paradigma do próprio pensamento, “conhecimento.” – (HUBERMAN, 1973, p. 62), em que a criatividade e a inventividade aparecem juntas, como medida e método do processo. É uma melhoria na própria compreensão e não uma atividade, são mudanças nas abordagens intelectuais, atitudes e comportamentos em um todo.

Procedimentos Metodológicos

Para elaborar o construto teórico e empírico, optamos por elaborar um “tipo” estado do conhecimento, pois, conforme Morosini (2006, p. 59-60), estado do conhecimento é a:

Seleção, organização, descrição e, muitas vezes, análise da produção científica da área de conhecimento. [...]. São considerados estados de conhecimento ou fontes de estado de conhecimento: enciclopédias, glossários, livros, coletâneas, periódicos, teses e dissertações, impressos e/ou em sites web.

A pesquisa foi feita nos trabalhos publicados no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados até 2018. Para analisar e compreender os resultados utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 37).

A análise do conteúdo é um método empírico, mas nada pronto e acabado. Apesar das regras básicas a serem seguidas, cada analista ou arqueólogo, como diz a autora, baseado nos objetivos da pesquisa, organiza e reinventa as dimensões ou unidades de análise.

Resultados e Discussão

A pesquisa para a elaboração do tipo estado do conhecimento foi realizada buscando os trabalhos disponíveis no banco de teses da Capes por meio de três palavras-chave, já apresentadas com o número de trabalhos encontrados: Metodologia Inovadora no Ensino Superior (5), Metodologia Ativa no Ensino Superior (9) e Prática Pedagógica Inovadora (18), totalizando 32 trabalhos.

Não foram analisados 18 trabalhos, pois não estavam relacionados com o Ensino Superior. Cinco deles se referem a questões pedagógicas do ensino técnico, seguido de quatro no Ensino Médio e Fundamental, um da especialização, sendo que os demais são relacionados a diversas questões como: foto-biografia do gestor de uma IES, questões ambientais discutidas no curso de Direito, contribuição do ensino no desenvolvimento regional, vulnerabilidade de mulheres com deficiência no Ensino Superior e prática de ensino e estágio nos cursos de formação inicial de professores.

Dos 14 trabalhos selecionados para a análise, 7 citaram no resumo os autores utilizados, totalizando 55, sendo que os 11 mais citados foram os seguintes: Freire (4), Morin, Nóvoa e Tardif (3), e Moraes, Behrens, Moran, Sancho, Imbernón, Capra e Zabalza (2).

Três categorias emergiram após a análise dos trabalhos: Metodologias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Metodologias e a Formação Profissional; e Metodologias e a Relação Teoria/Prática.

Quanto às Metodologias e as TICs, três pontos chamam atenção nos resultados destas pesquisas: a utilização dos recursos tecnológicos nos ambientes escolares em estudo não garante a prática de uma educação inovadora voltada para humanização e democratização da sociedade; Há dificuldades dos professores que atuam no Ensino Superior, especificamente os que atuam na licenciatura em

Química, em integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas; Percebe-se uma necessidade de formação continuada para os professores.

Diante disso, cabe repensar o uso das tecnologias, e sobretudo, em um projeto de inovação tecnológica, que possibilite ligação com as finalidades estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de realizar a transformação das próprias práticas pedagógicas.

Caso contrário, assumir a inovação como um espaço com uso tecnológico desassociado do projeto pedagógico, esvazia-se de significado e não deve ser entendido como renovação frente a uma prática pedagógica tradicional. Portanto, antes deve ser a pedagogia, o projeto pedagógico em sua totalidade, para só depois se ter uma inserção de práticas pedagógicas com uso de tecnologias.

[...] refletir acerca dos usos que a sociedade faz destes recursos (tecnológicos – inserção dos autores), buscando entender as novas configurações sociais e, a partir disto, propor a apropriação crítica e criativa dos mesmos para a qualificação da ação pedagógica. (BORTOLINI *et al.*, 2012, p. 2).

Pensando em inovação pedagógica no Ensino Superior, cabe destacar a importância do planejamento, pois é determinante e qualifica o exercício da docência, conforme afirmam Zabalza e Cerdeiriña (2010).

Com relação a segunda categoria: Metodologias e a Formação Profissional, percebemos os seguintes resultados: os autores defendem uma educação progressista pelas nomenclaturas utilizadas, como situação avançada ou em situação inovadora com tendência avançada. Também defendem uma educação inovadora com ação docente crítica, educação transformadora e reflexiva, e prática pedagógica potencializadora de novos entendimentos de mundo à construção de um ser humano que respeita a sua própria ontogenia e filogenia. Entretanto, essas afirmações de metodologias diferenciadas estão mais no pensamento e planejamento dos professores do que concretamente evidenciadas nas práticas de sala de aula.

De acordo com Freire (2011), precisamos pensar criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem para que possamos melhorar a próxima, sendo que este pensar engloba o discurso teórico, a reflexão crítica e a prática. Essa reflexão é

fundamental para nós, professores universitários, pois quanto mais o professor se “assume como está sendo”, parafraseando Freire, e percebe as razões porque está sendo, amplia a capacidade de mudança, passando da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (FERREIRA, 2017).

Quanto às Metodologias e à relação teoria/prática, os estudos apontam a necessidade de encurtar o distanciamento entre os discursos e exposições feitos em sala e a realidade profissional.

Os estudos pesquisados realçam que esse encurtamento deve ser realizado mediante respeito aos processos de aprendizado de cada um, mas sempre ao encontro de uma realidade em transformação. Não deve ser, apenas, a utilização de um recurso, e sim, um processo mais interativo, não se apostando em apenas apontamentos de conteúdo, mas de fluxos de informação e aprendizado entre professores e alunos e os recursos que se dispõe.

Innovative process improves the knowledge and understands how to experiment with new possibilities in order to implement new concepts which creates new value. The process of innovation is: a) identify a need for innovation; b) learn from others – adapt and enhance existing ideas; c) plan and run your trial; d) share your ideas. This process enhances the quality of education which leads to the progress and development of higher education. (HEMALATHA; SAILAJA, 2016, p. 2).

O papel da educação se transforma, inevitavelmente, com a introdução de abordagens diferentes e multidisciplinares, em que aproximam teoria e prática. Essas abordagens melhoram a criatividade, proporcionando ampliar o pensamento inovador, criando maior capacidade de resolução de problemas entre os alunos, indo ao encontro de aplicar melhor técnicas e uso de ferramentas modernas, preparando os estudantes para que estejam prontos para carreiras mais bem-sucedidas em diferentes regiões, trabalhando em diversos contextos. “O processo de ensino e aprendizagem é terminando no dia a dia, novos métodos e abordagens são introduzidas para melhorar o conhecimento, que satisfaça a necessidades globais.” (HEMALATHA; SAILAJA, 2016, p. 7). Ampliam-se, assim, as habilidades técnicas atuais, permitindo o uso de ferramentas modernas para o avanço do sistema. Fernandes e Cunha (2013, p. 54-55) contribuem nessa reflexão, pois:

A teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática. Caso contrário, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização que fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida que a projete e recrie. Essa relação – dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita – faz com que “na prática a teoria seja outra”, exigindo que se mude a teoria para transformar em prática. O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer.

As autoras sinalizam que a relação teoria e prática é uma questão ainda não resolvida em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Neste sentido, parece importante proporcionar momentos de reflexões individuais e coletivos, entre os professores universitários, sobre a prática docente e a relação entre teoria e prática, pois o professor é o sujeito integrante do processo de sua mudança e a formação continuada é determinante e inerente à profissão (FERREIRA, 2017).

Considerações Finais

Finalizando o estudo, percebemos que o objetivo foi alcançado e a elaboração deste estado do conhecimento evidenciou que a quantidade de teses e dissertações referentes às metodologias inovadoras são muito baixas, e que a qualidade dos resultados justifica a motivação para continuar estudando esta temática.

Dos resultados dos estudos emergiram três categorias acerca da inovação pedagógica: Metodologias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Metodologias e a Formação Profissional; e Metodologias e a Relação Teoria/Prática.

Por fim, pensamos que, possivelmente, muitos professores realizam a inovação pedagógica na sala de aula, mas não são publicadas em relatórios de pesquisa, apenas em anais de eventos, *e-books*, coletâneas de ensino, dentre outros, oriundos de apresentação de relatos de ensino em eventos acadêmicos e atividades de formação continuada de docentes.

Evidenciamos que a inovação pedagógica depende também, das oportunidades abertas aos professores-inovadores, permitindo-lhes envolver-se em atividades transformacionais que são significativas, em que julgam importante a capacidade da instituição em reconhecer a utilidade dessas atividades.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70 Ltda., 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: nov./2015.

_____. **Banco de teses da Capes**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: nov./2015.

BORTOLINI, Angélica *et al.* Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. *In: Revista destaques acadêmicos*, v. 4, n. 2, 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologia ativas na formação de estudantes de uma Universidade Comunitária Catarinense**: traçado de avanços e desafios. **Ano, número de folhas**. Tese (Doutorado em) – Universidade... Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7821/2/ROBINALVA%20FERREIRA.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
HEMALATHA, K; SAILAJA B. Innovative Teaching and Learning Process with Multidisciplinary Approach: an Illustration on Engineering Education. *In: Journal of Engineering Education Transformations* (Special Issue). v. 29, 2016.

LIMA, Manolitta Correa; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **O sistema de educação superior mundial**: entre a internacionalização ativa e passiva avaliação. Campinas: Sorocaba (SP), v.14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Verbetes Gerais. *In:_____*. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário Volume 2. 2006. INEP/RIES. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: nov./2015.

_____. Professor da educação superior. *In: LUCARELLI E.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário V. 2. 2006. Inep/Ries. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: nov. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. *In:_____*. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. Campinas (SP): Papyrus, p. 267-298, 2006.

WALDER, Anne Mai. A Theoretical Model for Pedagogical Innovation: A Tripartite Construction of Pedagogical Innovation Focusing on Reasons for and Means of Innovating School of Education. In. **Journal of Studies in Social Sciences**. University of Montreal, Montreal, Quebec, Canada. V. 12, n. 1, 2015.

_____. The Concept of Pedagogical Innovation. *In: Higher Education: Education Journal*. v. 3. n. 3, 2014.

ZABALZA, Miguel A; CERDEIRIÑA, Maria Ainocha. **Planificación de la docência en la universidad**: elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid (Espanha): Narcea, 2010.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2009-2019

Thaiane Kalenca da Rocha Pimentel
Ricardo Luiz de Bittencourt

Introdução

Sabe-se que a relação do ser humano em sociedade passou e, ainda passa, por transformações como a comercialização, a industrialização e o capitalismo. Todas essas mudanças alteraram o modo de trabalho dos sujeitos, que antes produziam para a sua necessidade e, atualmente, produzem por troca de um salário para subsidiar a sobrevivência. Percebe-se que as mudanças atingiram todos os segmentos e, no âmbito da educação, não é diferente. O capitalismo e a globalização trazem consigo uma nova era de transformações e informações, o que antes era restrito e distante, está cada vez mais aberto, o que proporciona para uma parte da população o acesso a essas informações por meio das tecnologias.

Contudo, o capitalismo também tem seus malefícios, que são visíveis e deixam marcas na sociedade e no meio ambiente. Podemos citar as divergências entre capital e trabalho, como a busca de melhorias no espaço laboral, bem como salários dignos e a diminuição da jornada de trabalho, além das desigualdades sociais. Outro aspecto negativo é o impacto gerado no meio ambiente que, por sua vez, sofre grandes degradações devido à produção em massa e o consumo desenfreado oriundos do capitalismo.

De tal modo, essas mudanças atingiram o âmbito escolar e os seus profissionais, ou seja, abrem-se novas oportunidades de áreas de atuação que antes eram restritas ao pedagogo, o que oportuniza a esse profissional novas experiências e competências. Os espaços não escolares vêm para confirmar essa questão, o pedagogo sai do âmbito escolar, antes visto como espaço restrito de trabalho, para ser inserido em novas áreas de atuação, o que dá um novo significado e atribuições da prática pedagógica. Libâneo (2002) diz que, diferentemente do espaço escolar, o não escolar acontece a todo o momento, tendo a educação como base e não como principal objetivo. São diversas áreas, além do espaço escolar na qual o pedagogo é capacitado para atuar, tais como: organizações não governamentais – ONGs,

hospitais, sindicatos, presídios, empresas, nos meios de comunicações, dentre outros. Cabe lembrar que a Pedagogia estuda os processos educativos que podem ocorrer em diferentes espaços/tempos de aprendizagem.

Com a diversidade de campos de atuação, o pedagogo se depara com o desafio de transpor os muros da escola e ocupar outros espaços. Com isso, quebra-se a cultura predominante, que associa o pedagogo somente à sala de aula, e traz a reflexão de que esse profissional é capacitado a atuar nos espaços não escolares. Assim, faz-se necessário que o pedagogo reflita e se reavalie frente às novas propostas, desvinculando-se tão somente da educação formal. Ademais, cabe ao profissional buscar novas fontes de formação e informação para enfrentar o mercado de trabalho.

Dessa forma, esse profissional, que executa há tempos seu papel de educador e transformador do conhecimento, chega ao século XXI com uma nova e desafiadora proposta de atuação nos espaços não escolares, visto que o maior mercado de trabalho para o pedagogo ainda é a escola. Muitos profissionais desconhecem tal possibilidade, tendo em vista que é um tema recente, mas necessário para que o pedagogo empodere-se e busque cada vez mais ocupar esses novos locais de atuação, sendo ele um profissional capacitado para tal.

Nesse contexto, pretende-se problematizar: o que se tem produzido academicamente sobre Pedagogia em espaços não escolares nos últimos 10 anos do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc? Diante dessa problematização, levantaram-se como objetivos específicos, verificar quais autores os/as acadêmicos/as utilizaram para as suas pesquisas, constatar quais temas sobre o espaço não escolar prevaleceram nos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia e verificar, por meio das análises, os anseios dos acadêmicos em conquistar novos espaços.

Tendo em vista o caráter deste trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com análise documental, a fim de coletar dados dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unesc sobre o referido a tema. Este estudo é composto pela introdução, contextualizando a escolha do tema, seguido da fundamentação teórica, que trata da história do curso de Pedagogia no Brasil e também da Pedagogia nos espaços não escolares. Na sequência, apresentam-se a

análise dos dados e conclusão a partir do diálogo com os autores que fundamentam a pesquisa.

História do Curso de Pedagogia no Brasil

Nesses 80 anos do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2019), fica evidente que, desde o começo, o curso sofre com problemas e dificuldades que ainda perduram. No início do século XX, segundo Furlan (2008, p. 3863), “alguns movimentos, provocavam mudanças na educação, como o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil, impulsionando assim a profissionalização dos professores.”

Com a fundação da Faculdade de Filosofia e Letras, pilar da universidade brasileira, é criado o curso de Pedagogia com vistas à formação de professores para o ensino secundário. O primeiro curso superior de formação de professores, segundo Furlan (2008, p. 3864), é “criado em 1935, quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal.” Tinha como modelo o esquema 3+1, que objetivava a formação de bacharéis e licenciados para atuarem em diversas áreas. Sendo, bacharéis com formação de 3 anos e para a formação em licenciatura era necessário cursar mais um ano de didática.

O esquema 3+1 permaneceu no curso de Pedagogia até 1961. Porém, havia discussões com relação à formação do professor primário e dos técnicos da educação. Assim, o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, tratou sobre a formação do professor primário, dizendo que deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação em nível de pós-graduação. Em meados de 1969, com o Parecer nº 251/69, do Conselho Federal de Educação, também do Conselheiro Valnir Chagas, o curso deixa de ter a distinção entre licenciatura e bacharel. Complementando, Furlan (2008, p. 3865) diz que:

O parecer visava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Mexeu-se também no currículo, este agora estava estruturado para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecia a habilitação específica para os conjuntos de tarefas.

A busca de identidade do curso ganha ênfase no período entre 1979-1998, em que professores e acadêmicos se unem a favor do curso e da sua legitimidade. Essa união criou o movimento contra as reformas imposto pelo regime militar. Ainda, em 1980, é realizada a I Conferência de Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando o Ministério da Educação (MEC), segundo Furlan (2008), retoma as discussões acerca das indicações do Conselho Federal de Educação 67/75 e 70/76. Seus participantes se organizaram para começar uma mobilização em nível nacional. O movimento é marcado pela união de integrantes de todos os pontos do país que formaram o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores, a partir da articulação de comitês regionais.

A década de 1980 é marcada por lutas e conquistas pela profissão, a união dos professores e estudantes possibilitou escrever a sua própria história, marcada pelos movimentos e organizações rumo à redemocratização contra o regime militar. Segundo Furlan (2008, p. 3869), “foi em novembro de 1983 em Belo Horizonte, que conseguiu uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que ficou conhecida como Documento Final de 1983.”

Nos encontros nacionais, foram debatidas e desenvolvidas as questões básicas, sendo coordenados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), até 1990. Após, a comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Com o Documento Final de 1983, a Pedagogia não foi mais questionada enquanto curso, de modo a ganhar o seu espaço como profissão. Contudo, as questões referentes à identidade e estruturação ainda se encontram em discussão, como afirma Furlan (2008, p. 3870):

A questão da identidade do pedagogo não estava esclarecida, tanto que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, esta questão voltou a aflorar, quando a LDB 9394/96 introduziu novos indicadores, visando a formação de profissionais para educação básica, especialmente no artigo 62, que introduz os Institutos Superiores de Educação, ISEs, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica.

As problemáticas acerca do curso só aumentavam e, apenas em 1998, depois de muita luta, foi criada a Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia, que tinha como tarefa intermediar os conflitos surgidos. Contudo, muitas outras questões foram levantadas e discutidas acerca do curso de Pedagogia, reivindicações e propostas levaram anos em tramitação. Uma das propostas era a sua oferta como curso superior e somente por faculdades e universidades.

O Conselho Nacional de Educação aprovou as DCNs para o curso de Pedagogia, as quais estabelecem que a formação deverá incluir inteiramente a docência e, também, a atuação na gestão e nas avaliações em gerais:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006, p. 6).

As DCNs abrem novos caminhos para a formação e atuação profissional dos pedagogos, o que traz como base da formação a docência. Vale ressaltar que, o termo docência, utilizado no documento, não se restringe ao ato de lecionar apenas, mas a todo trabalho pedagógico, seja nos espaços escolares ou não. Portanto, com a regulamentação, o curso passa de 2.800 horas para 3.200 horas e, por meio das DCNs, o conceito de Pedagogia é ampliado e possibilita ao pedagogo novas perspectivas em relação à profissão.

Conforme as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (2006), o profissional graduado poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Mesmo com a nova estruturação da formação de professores, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, mantém o não curricular, que era proposto no ano de 2006 pelas DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, discussão essa apresentada na próxima sessão.

A Pedagogia nos Espaços não Escolares

Muito se foi e é discutido sobre o conceito de Pedagogia, visto que ela não é apenas um termo para designar uma atividade, vai muito além disso. Para Pimenta *et al* (1996, p. 115), Pedagogia é “uma ciência que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser aprendido integralmente.” Outro autor que fala sobre Pedagogia é Saviani (2007, p. 102), e afirma que:

Na verdade, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, para Libâneo (2002, p. 14), Pedagogia é uma “reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.” Ademais, Frison (2006, p. 32) menciona que “diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia tem a prática social educativa como ponto de partida e de chegada de suas investigações, constituindo-se como ciência da prática ou ciência pedagógica.”

Diante do exposto, fica claro que a Pedagogia se constitui como ciência, visto que tem como campo de estudo a educação. A mesma conversa com as demais ciências para efetuar o seu papel com eficácia, pois ela acontece em diversos momentos e espaços. Atualmente, os profissionais da educação compreendem que as práticas educativas acontecem também fora da sala de aula. Ou seja, o educando se apropria do conhecimento a partir das relações com o meio que se está inserido em sua totalidade. Libâneo (2002) e Pimenta (2002) afirmam que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em instâncias formais, não-formais e informais. Esses lugares também são chamados de espaços escolares e não escolares. Diferentemente do primeiro, espaço não escolar acontece a todo momento e tem a educação como base e não como principal objetivo, como ocorre no espaço escolar. Diante dessa temática, Libâneo (2002, p. 33) coloca que:

O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas. Ora, se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais etc., e também, obviamente, a pedagogia escolar.

Face a isso, fica claro para o educador que o ensino-aprendizagem transcende a sala de aula, visto que o objetivo maior é a formação integral do ser humano. Ao longo da história, a compreensão era outra, tinha-se o entendimento que a prática pedagógica apenas ocorria no âmbito escolar, com isso, o profissional da educação ficava restrito, apenas, à docência. Esse conceito ganha um olhar diferente a partir das modificações da sociedade, provenientes da Revolução Tecnológica, que muda a forma de trabalho e atinge todas as esferas da sociedade. Libâneo (2002, p. 33) afirma que “[...] os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais.” Nascimento *et al.* (2010, p. 62) complementam ao citar que:

A formação do pedagogo está diretamente relacionada com as transformações contemporâneas, enfocando o desenvolvimento humano, o trabalho em equipe, o aprofundamento teórico, estudando os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade.

Sendo assim, Libâneo (2002, p. 61) expõe que “O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas à docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professor.” Lemos e Cabral (2015, p. 76) afirmam que:

O papel do pedagogo começa a se expandir na direção do campo de atuação não escolar, pois, sua formação generalista permite que o graduado, ao sair da academia com um conhecimento amplo, seja capaz de ultrapassar os limites da escola, chegando a espaços como hospitais, empresas, espaços socioeducativos, etc.

O pedagogo se depara com diversas áreas de atuação, de maneira a quebrar com a cultura de que esse profissional é o “cuidador de crianças”. Tal expressão se dá pelo início da história da profissão, visto que “peda” do termo de Pedagogia vem do grego *paidós*, que significa criança (LIBÂNEO, 2002). Com a quebra desse paradigma, entende-se que as práticas pedagógicas perpassam todas as esferas da sociedade, e chama o pedagogo para o empoderamento da sua profissão. A pedagogia ocorre em várias instâncias, mas nem sempre existe um pedagogo por trás dessa função. Portanto, a Pedagogia não se limita à escola e, muito menos, à docência, ela acontece em vários lugares, classificados como educação informal, não-formal e educação formal. Libâneo (2002, p. 31, grifos nossos) identifica como:

A **educação informal** corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligados especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A **educação não-formal** seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A **educação formal** compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencionalizada, estruturada, sistematizada.

Com isso, entende-se que nem todo trabalho pedagógico é realizado por um pedagogo, e que a Pedagogia não se limita ao trabalho escolar. Libâneo (2002, p. 53) menciona que o profissional da Pedagogia “atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organizações e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação.”

A identidade profissional do pedagogo é definida pelo seu campo de atuação, visto que, são inúmeros os espaços em que são realizadas as atividades educativas. Ou seja, a Pedagogia se relaciona com o ato educacional e educativo, seja no âmbito escolar ou em outras esferas da sociedade, com vistas à formação humana. Para Libâneo (2002), identificar Pedagogia como docência é um tanto empobrecedor, já que a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico.

A Pedagogia tem sua história marcada por luta de reconhecimento e identidade, desde então ela se empodera e conquista espaços que antes eram restritos. O profissional graduado em Pedagogia tem competências para atuar em

diversos espaços, conforme o exposto nas DCNs para o curso, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, no Art. 5º, inciso IV, ao indicar que esse profissional deverá ser apto a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” Ou seja, ao término da graduação, esse sujeito estará habilitado para atuar em todos os espaços que se faz necessária a aplicabilidade pedagógica, seja no escolar ou não. Nascimento *et al.* (2010, p. 63) contribuem ao dizer que:

O fazer pedagógico no espaço não escolar está diretamente relacionado às atividades que envolvem trabalho em equipe, planejamento, formação pessoal, orientação, coordenação, sendo que o objetivo principal desse fazer está direcionado às transformações dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Na atualidade, com todas as modificações sociais, faz-se necessária a atuação do pedagogo em espaços não escolares, tendo em vista que se tem um olhar voltado à formação do ser humano como um todo. Sendo assim, é considerável que o pedagogo seja o profissional mais indicado para atuar nessa perspectiva. Compreende-se que as áreas de atuação do pedagogo abrangem todas as esferas da sociedade, abrindo-se assim, um vasto leque de possibilidades para que o pedagogo ocupe e atue dentro dessas instâncias. Assim:

O pedagogo gerencia muito mais do que aprendizagens, gerencia um espaço comum, o planejamento, a construção e a dinamização de projetos, de cursos, de materiais didáticos, as relações entre o grupo de alunos ou colaboradores. Isso significa que não basta possuir inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto, é preciso saber mobilizá-los adequadamente. (FRISON, 2006, p. 89).

Tais atribuições descrevem muito bem o pedagogo devido à sua formação voltada ao sujeito como um todo, de maneira a emancipá-lo. Entretanto, cabe ao profissional, buscar se efetivar nesses espaços não escolares conforme o surgimento das demandas. Pouco se fala do pedagogo fora do âmbito escolar, mas ele tem papel fundamental em diversas áreas, como as ONGs. Sobre isso, as autoras Diniz e Dias (2002, p.08) contribuem dizendo que:

A presença do Pedagogo atuando em ONGs ainda é muito pequena nesse caso específico, encontram-se mais pessoas formadas em Serviço Social não desconsiderando o valor do assistente social e nem muito menos querendo excluí-lo da sua função, mas as ONGs estão abrindo um leque de trabalho para o educador. Nota-se em instituições desse tipo a importância dos dois profissionais, o Pedagogo e o Assistente Social, atuando como a correia e a polia, onde o funcionamento da instituição tem sua força motriz centrada neles.

Temos o pedagogo nas penitenciárias, onde atua juntamente com uma equipe multiprofissional a fim de realizar um trabalho de qualidade. Oliveira (2019, p. 185) afirma que:

Os pedagogos que atuam nas unidades penais trazem consigo um referencial traduzido pelas suas experiências na docência, na coordenação, na gestão, no cotidiano, na prática do exercício profissional. No trabalho desenvolvido com os sujeitos privados de liberdade aprendem sobre a educação prisional, suas características e possibilidades, bem como a relação entre a legislação penal e a educacional.

O pedagogo com suas vivências e com sua formação global está apto para assumir esse espaço. Porém, Oliveira (2019, p. 192) coloca que “a prática do pedagogo, seu trabalho diário, está subordinada a outras práticas, às normas de segurança, que indicam ou não as possibilidades de ação do pedagogo dentro da unidade penal, pois elas dependem da ação dos agentes penitenciários.” Ou seja, o pedagogo precisa inserir-se com a equipe profissional para atuar, pois é por meio dessa experiência que o pedagogo, que atua nas unidades penais, é constituído. Nessa perspectiva:

A formação dos pedagogos que atuam no sistema penal ocorreu na prática, aprenderam a ser pedagogos atuando nas unidades penais, tomando como base a experiência vivenciada em outros espaços da educação formal e não formal. Essa assertiva não desconsidera a necessidade de formação para esses profissionais, ao contrário, conhecer as características da educação carcerária requer conhecimentos e habilidades específicas para a sua atuação e para o desenvolvimento adequado de práticas pedagógicas voltadas a sujeitos privados de liberdade. (OLIVEIRA, 2019, p. 195).

Outro espaço para a atuação do pedagogo é o Hospitalar, que acontece quando se faz necessário o atendimento pedagógico educacional para a criança/adolescente que se encontra hospitalizado. Sendo assim, são afastados da escola devido à sua doença. É, nesse momento, que carecem da ação pedagógica para que dê continuidade à escolarização, sendo um direito reconhecido na Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que traz no Artigo 1º:

[...] São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. (BRASIL, 1969, p. 1).

A Pedagogia Hospitalar visa o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes dentro das suas possibilidades. Consoante a Amâncio e Castro (2018, p. 133), “O pedagogo tem papel fundamental no ambiente hospitalar, pois fará o elo da criança enferma com seu desenvolvimento escolar, o educador tem como função dar continuidade ao processo educacional dessa criança hospitalizada.” Nesse contexto, o pedagogo torna-se mediador das transformações sociais e deve sempre buscar a formação continuada e especialização. Contudo, Dall’Asen (2010, p. 20) diz que “a formação do professor de classe hospitalar é uma tarefa a ser esboçada no decorrer do dia-a-dia, visando sempre à aprendizagem dos alunos enfermos que se encontram internados em hospitais.” A Pedagogia Hospitalar aproxima-se da Pedagogia, caracterizada pela necessidade da criança/adolescente que se encontra enfermo ou impossibilitado de frequentar a escola, também assegurado pela Lei nº 1044/69. Conforme citam Amâncio e Castro (2018, p. 132):

A escola, então, deve dar suporte por meio do exercício domiciliar e estar identificando alguns pontos fundamentais para que isso se torne possível, como; situar teoricamente o exercício domiciliar como direito de todos, identificar as crianças que estiveram em exercício domiciliar, perceber as expectativas delas ao retornar para a sala de aula, estar apontando questões de melhoria facilitando o reingresso dessas crianças, estar constatando se houve prejuízo no seu processo educacional e compreender os medos que elas enfrentam em função das mudanças em sua vida escolar e social.

Ainda, nesses espaços não escolares temos a Pedagogia Empresarial, em que o pedagogo atua nas empresas. Atuação essa ligada às transformações ocorridas ao longo dos tempos, de modo a atender a essa nova demanda, com o propósito de qualificação educacional para uma resposta positiva na qualificação profissional. Nesse sentido:

A Pedagogia Empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticados como indispensáveis/necessários a melhoria da produtividade. Para tal, implanta programa de qualificação/requalificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve programas de levantamentos de necessidades de treinamento, desenvolve e adapta metodologias da informação e da comunicação às práticas de treinamento. (RIBEIRO, 2010, p. 11).

O pedagogo tem sua maior atuação no setor de Recursos Humanos, visando sempre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais. Para que obtenha um bom resultado na sua atuação dentro da empresa é necessário que tenha boa linguagem oral, escrita e corporal, a fim de que trabalhe no fortalecimento da comunicação e, também, no desenvolvimento de autonomia, participação e cooperação dos indivíduos, de maneira a utilizar de dinâmicas para alcançar o objetivo proposto. Segundo Ribeiro (2010, p. 11), “além de contribuir para o crescimento do trabalhador. O pedagogo empresarial atua como motivador do trabalho em equipe na empresa.”

Cabe também ao pedagogo trabalhar para que as pessoas desenvolvam conceitos básicos como: espírito de equipe, autonomia dos envolvidos, criatividade e participação. Outra atribuição do Pedagogo Empresarial é em avaliar candidatos em processos seletivos para ocupar vaga disponível. Ademais, na elaboração e

levantamento de necessidades de treinamento, bem como reuniões motivacionais ou de qualificação profissional. Fica ainda para o pedagogo a parte de avaliação desses processos e do andamento organizacional.

Sabe-se que o Pedagogo Empresarial não trabalhará sozinho, faz-se necessário estar em sintonia com os demais profissionais para o bom andamento do trabalho, tendo em vista sempre a melhoria do clima organizacional, a comunicação e a aproximação dos colaboradores com seus pares. Para isso, é preciso que esse profissional seja mais flexível ao planejar uma atividade de formação profissional, visando à compreensão dos envolvidos. Nesse sentido:

A própria formação adquire novas bases conceituais e institucionais. O “aprender” transforma-se em uma parte integrante do desenvolvimento da empresa, que passa a ter nos processos de aprendizagem uma forma de vínculo com o seu entorno. Esta postura vem acompanhada de uma pedagogização das ações de gestão organizacional que precisa: estimular e desenvolver cada vez mais a capacidade de auto-organização e desenvolvimento de seus empregados; motivar, admitir e coordenar todos os seus setores; ultrapassar a ideia de que pode apenas confiar no trabalho, independentemente de ações de formação e aperfeiçoamento. (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Diante do exposto, evidencia-se que o trabalho do pedagogo empresarial é importante, é ele quem propicia o trabalho em equipe e que os colaboradores sejam vistos como agentes de transformação. São diversos os espaços que o pedagogo pode atuar, visto que a pedagogia acontece em várias instâncias e momentos. A contar que se tem a Pedagogia nos meios de comunicação, nos sindicatos, clínicas, etc. Colocam-se esses espaços não a fim de conceituar todos, porém para explicitar as possibilidades que o pedagogo tem para exercer a profissão.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa foi realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), e partiu dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da graduação em Pedagogia, a fim de coletar informações a respeito do tema desta pesquisa para responder o problema observado.

Realizou-se, também, um levantamento bibliográfico para referenciar esta pesquisa e relacionar a teoria produzida sobre o assunto com os dados obtidos. Tais dados foram coletados após o levantamento dos títulos dos TCCs, entre os anos de 2009 a 2019, levando em conta os espaços não escolares que apareciam no título, bem como palavras-chave relacionadas com a temática. Inicialmente, a pesquisa selecionou quatro (4) trabalhos, os quais serão abordados na próxima etapa da pesquisa.

Esses TCCs foram relidos, analisados e coletadas informações para a construção de três quadros com dados sobre os títulos e temas abordados pelos acadêmicos, bem como, o ano de apresentação. Buscou-se, também, informações sobre autores utilizados na fundamentação teórica e qual a metodologia utilizada, as quais geraram os quadros 1 e 2. Para construir o terceiro quadro foram levantados dados como títulos, justificativas, problemas e objetivos gerais utilizados nessas pesquisas. Os dados coletados foram sistematizados pelo tema da pesquisa para uma melhor análise juntamente, com o referencial teórico, como vemos a seguir.

Quadro 1 – Título, temas e autores dos TCCs

TÍTULO	ENFOQUE	AUTORA	ANO
Atuação do Pedagogo em espaços empresariais	Pedagogia Empresarial	Tamires Zanette Vitali	2010
Contribuição do Pedagogo para organização empresarial	Pedagogia Empresarial	Calita Cardoso	2015
Possibilidades de uma Pedagogia em atendimento escolar hospitalar	Pedagogia Hospitalar	Lara Dall’Asen	2010
Trabalho pedagógico em leito hospitalar: olhar das crianças em tratamento oncológico	Pedagogia Hospitalar	Jayne Soares de Oliveira	2019

Fonte: dados da pesquisa (2019).

No primeiro quadro, buscou-se levantar dados sobre os títulos e temas abordados e o ano das pesquisas. Em uma análise do conteúdo desse quadro fica evidente que a Pedagogia em espaços não escolares ainda é um tema novo para os acadêmicos do curso, visto que esta pesquisa busca analisar os TCCs produzidos entre o período de 2009 a 2019, ou seja, foram produzidos durante dez anos de trabalho acadêmico no curso de Pedagogia da Unesc, apenas quatro TCCs relacionados com a o tema Pedagogia em espaços não escolares.

Apesar de se ter um campo bastante vasto para a atuação do pedagogo, esses espaços ainda são pouco explorados, mesmo sendo qualificados para tal. Embora o curso de Pedagogia tenha disciplinas que tematizem o pedagogo nos espaços não escolares, os licenciandos, muitas vezes, buscam nos seus TCCs estudar o campo de atuação profissional que mais lhe agradam, ou que vislumbram maior possibilidade de empregabilidade. Para complementar Lemos e Cabral (2015, p. 27) afirmam que:

O papel do pedagogo começa a se expandir na direção do campo de atuação não escolar, pois, sua formação generalista permite que o graduado, ao sair da academia com um conhecimento amplo, seja capaz de ultrapassar os limites da escola, chegando a espaços como hospitais, empresas, espaços socioeducativos, etc.

Sabendo disso, o graduado em Pedagogia tem a possibilidade de ocupar outros espaços para além do âmbito escolar. Todavia, é preciso que o acadêmico busque cada vez mais aperfeiçoar-se e especializar-se para alcançar destaque em sua profissão, seja dentro da escola ou fora dela.

Esses dados ainda possibilitaram analisar os temas mais abordados, em destaque tem-se a Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Empresarial. Sabendo que, em conformidade com Libâneo (2002), “a uma diversidade de pedagogia: a Pedagogia familiar, a Pedagogia sindical, a Pedagogia dos meios de comunicação, a Pedagogia dos movimentos sociais e etc.” Ou seja, ainda que se pesquisem sobre os diferentes campos onde acontece a Pedagogia, essas pesquisas ainda são limitadas no que se refere a temas em espaços não escolares.

Dentro dessas informações podemos analisar a frequência com que o tema aparece durante os anos. Tendo em vista que as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, menciona os espaços não escolares e relata as atribuições para o graduado em Pedagogia. Posto isso, faz-se necessário que este tema seja discutido durante a graduação. A partir de 2007, na grade curricular do Curso de Pedagogia da Unesc, tem duas disciplinas que abordam a temática. Na primeira fase, a disciplina de Pedagogia e Profissão Docente, que discute sobre o que é Pedagogia, o que é

profissão docente, quais espaços esse profissional pode ocupar, etc. E a Pedagogia nas Organizações, que enfatiza a atuação do pedagogo nas empresas.

A partir dessas discussões realizadas nessas disciplinas e em outras atividades propostas pelo curso de Pedagogia, os acadêmicos sinalizam o desejo de pesquisar e aprofundar o tema. No ano de 2010, surgem dois trabalhos de conclusão de curso, um sobre Pedagogia Hospitalar, em que pesquisou a possibilidade do pedagogo na área hospitalar e outro sobre a Pedagogia Empresarial, que traz a atuação do pedagogo nas empresas.

Em 2015, a temática retorna, a acadêmica Calita Cardoso realiza uma pesquisa sobre a Pedagogia nas organizações empresariais com foco nas contribuições do pedagogo nesse espaço, e no ano de 2019 uma pesquisa sobre Pedagogia Hospitalar na área da oncologia, pesquisa voltada para o olhar da criança em tratamento oncológico.

Os dados analisados demonstram o quão novo é esse tema. A Pedagogia nos espaços não escolares desafia o pedagogo a mostrar o quanto se pode avançar. Vale destacar que o professor dos anos iniciais é fundamental para a formação humana, porém tratar a Pedagogia somente como docência é reduzir sua capacidade e limitar seus alcances.

Quadro 2 – Título, fundamentação teórica e metodologia dos TCCs (2009-2019)

TÍTULO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA
Atuação do Pedagogo em espaços empresariais	Libâneo (2001); Pascoal (2007); Bosa, Ribas (2008); Ribeiro (2008); Cadinha (2009); Lopes (2009).	Pesquisa qualitativa: exploratória descritiva; Instrumento de pesquisa: observação e entrevista.
Contribuição do Pedagogo para organização empresarial	Chiavenato (2004); Cadinha (2009); Gonçalves (2009); Libâneo (2010); Santos, Ribeiro (2011); Santos, Oliveira (2011); Silva, Cardoso (2013).	Pesquisa qualitativa: exploratória descritiva; Instrumento de pesquisa: entrevista estruturada.
Possibilidades de uma Pedagogia em atendimento escolar	Matos, Muggiati (2001); Caiado (2003); Fonseca (2003), Menezes (2004); Freitas, Ortiz (2005); Cardoso (2007).	Pesquisa qualitativa: exploratória descritiva; Instrumento de pesquisa: observação e

hospitalar. Trabalho pedagógico em leito hospitalar: olhar das crianças em tratamento oncológico	Menezes (2004); Costa (2008); Oliveira (2012); Fernandes (2017).	entrevista. Pesquisa qualitativa: exploratória descritiva; Instrumento de pesquisa: entrevista semiestruturada.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O Quadro 2 traz informações e dados como título, fundamentação teórica e metodologia utilizadas na construção desses trabalhos. Ainda, por meio desse quadro, buscaram-se analisar quais autores fundamentaram as pesquisas e quais deles se destacaram quando comparados com os trabalhos que utilizam da mesma temática. Quando o tema se refere à Pedagogia Empresarial, tem-se como autores citados Libâneo e Ribeiro; já na Pedagogia Hospitalar os autores foram Fonseca, Menezes, Matos e Maggiati. Sendo esses autores fundamentais para que a pesquisa tenha base teórica, visto que pouco se tem produzido sobre essa temática.

Cabe, ainda, analisar os dados referentes ao procedimento metodológico utilizado nos TCCs. Todos os trabalhos utilizaram a pesquisa qualitativa: exploratória e descritiva. Sobre pesquisa qualitativa Gil (2002, p. 47) diz que “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, enquanto que, para a pesquisa exploratória, Pinheiro (2010) aponta que ela “possibilita aumentar a experiência em torno de determinado problema.”

Quanto ao instrumento de coleta de dados, os trabalhos analisados trazem a observação, entrevista e entrevista semiestruturada. A observação possibilita ao pesquisador uma visão real dos acontecimentos, o que pode, posteriormente, fazer um comparativo das informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada, sendo que essa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

É oportuno tal metodologia visto que a temática envolve projetos educativos, pessoas e seus posicionamentos. Sendo assim, a pesquisa nesse campo se

direciona para uma abordagem qualitativa. Trabalhar com a entrevista, como apontado nos TCCs, é uma técnica de coleta de dados que tem relação direta com a abordagem qualitativa. A metodologia utilizada nesses trabalhos dá suporte e informações para que, ao analisar os dados, obtenham-se respostas para o problema elencado em cada TCC.

Quadro 3 – Título, justificativa, problema e objetivo geral dos TCCs (2009-2019)

TÍTULO	JUSTIFICATIVA	PROBLEMA	OBJETIVO GERAL
Atuação do Pedagogo em espaços empresariais	Surge pela percepção da importância de haver discussões sobre o referido tema.	Quais as características da atuação do pedagogo nas organizações empresariais pertencentes aos municípios da AMREC?	Conhecer a participação e envolvimento do pedagogo nas organizações empresariais pertencentes aos municípios da AMREC.
Contribuição do Pedagogo para organização empresarial	O tema surgiu a partir de uma conversa com uma professora do curso de Pedagogia e pela disciplina de Pedagogia nas Organizações, tendo em vista que a acadêmica não pretende atuar como docente.	Como o Pedagogo percebe seu papel na organização empresarial?	Analisar a percepção dos Pedagogos acerca do seu papel na organização empresarial.
Possibilidades de uma Pedagogia em atendimento escolar hospitalar	O tema foi sugerido por um membro da família que exercia função de enfermeira em um Hospital Infantil.	Que possibilidades e dificuldades um pedagogo percebe ao desenvolver sua prática docente com crianças de séries iniciais do ensino fundamental em ambiente hospitalar?	Analisar as possibilidades e dificuldades um pedagogo percebe ao desenvolver sua prática docente com crianças de series iniciais do ensino fundamental em ambiente hospitalar, de forma a contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem desenvolvida em instituição não escolar.
Trabalho pedagógico em leito hospitalar:	O tema originou-se através de discussões feitas em sala de aula sobre educação	Qual importância do trabalho do pedagogo em classes hospitalar	Analisar a importância do trabalho do pedagogo em classe hospitalar para

olhar das crianças em tratamento oncológico	especial e inclusiva.	para crianças da área oncológica que se encontram em uma casa de apoio?	crianças da área oncológica que se encontram em uma casa de apoio.
---------------------------------------------	-----------------------	-------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O terceiro quadro traz informações a respeito do título, da justificativa, do problema e do objetivo geral. Por intermédio desses dados, buscou-se analisar quais sentimentos e perspectivas as acadêmicas tiveram em relação à atuação do pedagogo no espaço não escolar. As justificativas são particulares e trazem anseios e desejos singulares de cada uma, são eles: interesse a partir da disciplina de Pedagogia nas Organizações; pelas discussões realizadas durante as aulas da disciplina de Educação Especial e Inclusiva; após uma percepção da importância de discutir sobre o assunto e; a partir de um membro da família sugerir, visto que trabalhava em um espaço não escolar e perceber a falta desse profissional.

Na leitura dos problemas percebe-se a importância de pesquisar sobre o tema e o anseio por respostas ainda não sanadas. Ao finalizar os trabalhos as acadêmicas relatam que tiveram sucesso para solucionar seus problemas elencados.

Levando em consideração os aspectos observados nos quadros 1, 2 e 3, conclui-se que as pesquisas sobre Pedagogia em espaços não escolares, ainda, é um tema pouco pesquisado no curso de Pedagogia da Unesc, e que ao analisar os TCCs percebe-se a dificuldade das acadêmicas em encontrar autores para embasar os trabalhos sobre o referido tema. Vale ressaltar que as pesquisas trazem os olhares das crianças e dos pedagogos, tendo em vista as entrevistas realizadas.

Os quadros possibilitaram a conclusão de que não se tem trabalhos referentes a outras Pedagogias além da Hospitalar e a Empresarial, no período entre 2009 a 2019, no curso de Pedagogia da Unesc.

Considerações Finais

Ao desenvolver uma pesquisa nesta área pode-se confirmar que a Pedagogia em espaços não escolares ainda é um tema pouco conhecido pela sociedade e pesquisado pelos acadêmicos. As DCNs do Curso de Pedagogia de 2006 contribuíram para que houvesse um alargamento do campo de atuação profissional

do pedagogo para os espaços não escolares. O estudo ampliou o olhar diante das inúmeras possibilidades de atuação, rompendo com a visão que pedagogo é apenas docente.

Ao iniciar a pesquisa, o maior anseio era saber quantos TCCs foram produzidos desde o ano de 2009 até 2019, e a expectativa era encontrar diversos trabalhos, com os mais variados espaços de atuação do pedagogo. Mas, ao levantar os dados, apenas nove trabalhos foram relacionados com o tema e, posteriormente, apenas quatro trabalhos abordavam o tema proposto pela pesquisa. A princípio, o sentimento de frustração, mas feliz em saber que quatro acadêmicas realizaram pesquisas nesse viés temático. Sendo assim, evidenciou-se que com tantas instâncias para a atuação do pedagogo, bem como, tantos temas a serem investigados pelos acadêmicos e apenas duas temáticas: a Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Empresarial, surgiram entre os trabalhos realizados pelo curso de Pedagogia da Unesc, no período de dez anos.

Ao pesquisar sobre os diversos lugares de atuação do pedagogo e sobre as competências e habilidades exigidas para cada espaço, fica claro que apenas a graduação em Pedagogia é insuficiente, cabe ao pedagogo buscar aperfeiçoamento e especialização para atuar nesses espaços e obter sucesso em sua carreira profissional. Vale ressaltar que durante a pesquisa buscou-se identificar o que levou as acadêmicas a essa temática. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma análise na justificativa e conclusão dos TCCs de cada acadêmica. Contudo, ficou explícito durante a pesquisa, que as acadêmicas ansiavam ir além da sala de aula e enfrentar as dificuldades de ocupar esses novos espaços. Igualmente, é o desejo desta acadêmica para a vida profissional, empoderar-se e especializar-se para assim atuar nesses espaços que cabe ao pedagogo.

No decorrer da pesquisa foram encontradas algumas dificuldades no que diz respeito a espaços não escolares, visto que ainda há poucas referências para dar suporte à investigação. Mesmo assim, foi possível realizar o estudo. A concretização deste trabalho é uma realização pessoal e, também, a confirmação de que se está no caminho certo. Desde o início da graduação o desejo era e, ainda é, atuar em espaços não escolares. Que este trabalho alcance outras pessoas, a fim de expandir as pesquisas e fazer com que os acadêmicos e os pedagogos conheçam esses

espaços e deles se apropriem. Visto que durante o curso pouco se é falado e discutido sobre o tema, sendo que é tão importante quanto à docência. Os estudos até aqui realizados indicam que reduzir a Pedagogia à docência é empobrecer a própria discussão do que é Pedagogia.

Referências

AMÂNCIO, Monique Gonçalves; CASTRO, Everson Hutner. Reinserção escolar na ótica do educando que esteve em atendimento escolar domiciliar. **Revista Saberes Pedagógicos**. Criciúma, v. 2, n. 1, jan/jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/3719/3450>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.044/69, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores das afecções. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 maio 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

DALL'ASEN, Lara. **Possibilidades de uma Pedagogia em atendimento escolar hospitalar**. 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, 2010.

DINIZ, Patrícia da Silva; DIAS, Ticiania Bonfim Menezes. **Pedagogos em espaços Não-escolares**. 2002. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Pedagogos_em_espacos_ao_escolares.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. Porto Alegre, 2006. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3616>. Acesso em: 08 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

LEMOS, Ilane Barbosa; CABRAL, Carmen Lucia de Oliveira. O pedagogo e os campos de atuação não escolar: desafios/dificuldades para inserção desse profissional. **Revista Fundamentos**. Piauí, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4752/2740>. Acesso em: 09 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, A.S *et al.* Atuação do Pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em ação**. Minas, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4481/4606>. Acesso em: 09 abr. 2019.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 48, p. 175-197, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=13245&path%5B%5D=6622>. Acesso em: 09 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PINHEIRO, José Mauricio dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC**: uma abordagem para os cursos de tecnologia. Rio de Janeiro: Científica Moderna, 2010.

RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. 6. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.



SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.



PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

HOMENAGEM AOS PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO SAMBA-ENREDO DA CAMISA 12

Leandro De Bona Dias

Introdução

No contexto político atual, algumas das discussões acerca da educação têm encontrado como foco a identidade docente. As questões que emergem dessas discussões demonstram, para além da sala de aula, algumas concepções sobre o ato de educar e as funções sociais da escola. Um dos temas que se tornou importante pauta durante as últimas eleições e que toca nesse assunto é o projeto de lei Programa Escola Sem Partido. Apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal e arquivado no fim de 2018 por não ter ido à votação, o projeto já foi alvo de discussão em vários trabalhos acadêmicos.⁶ A importância e a gravidade desse projeto justificam sua discussão e suscitam manifestações como a do samba-enredo de 2019 da escola de Samba Camisa 12 de São Paulo, que tem como título **Professores: Camisa 12 orgulhosamente desfila essa homenagem a vocês, mestres na arte de ensinar**, objeto de análise deste artigo.

Embora o objetivo deste texto não seja o de analisar especificamente esse projeto de lei, é importante discuti-lo no âmbito de uma (re)construção da identidade docente. Sobre isso, o destaque que se faz concentra-se na perigosa tentativa de representar professores e professoras como possíveis manipuladores e doutrinadores, criando um clima de desconfiança e de animosidade entre docentes, estudantes e seus responsáveis. Em artigo escrito sobre o tema, Gaudêncio Frigotto nos alerta para o fato de que as mudanças pretendidas pelos defensores do Escola Sem Partido têm como pano de fundo uma educação que visa formar para o mercado, exaltando os critérios técnicos como parâmetros de excelência para o ensino, pois:

[...] implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. [...] A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.” (FRIGOTTO, 2017, p. 29 e 31)

Se a educação e a formação dos alunos devem ser modificadas para atender às necessidades do mercado, o papel do docente em sala de aula também o deve. Diante do reclamado estado de “falta de técnica” e de “competência” por parte de professores e professoras, ou da chamada “esquerdização” da escola pública, como alguns pregam, a primeira medida a ser tomada é a denúncia. De acordo com tal premissa, é o professor o monstro que está infiltrado nas escolas brasileiras e que destrói a educação de nossas crianças e jovens, devendo ser devidamente acusado, criminalizado e expurgado do meio educacional. Encontra-se aqui um conflito entre as identidades docentes pregadas pelos apoiadores do Escola Sem Partido, que vê os professores como uma ameaça, e os que discordam dessa visão, entendendo que a docência deve ser exercida de modo crítico e engajado, indo além da mera formação técnica, procurando educar para formar pessoas que construam uma sociedade mais justa e menos desigual.

Diante de tal conflito, cabe dizer que, como professores e professoras, temos expectativas e nos enxergamos profissionalmente de formas diversas. No entanto, as identidades que reivindicamos nem sempre correspondem ao modo pelo qual somos vistos socialmente, seja de forma mais ampla ou dentro da escola e comunidade em que estamos inseridos. A esse respeito, Zygmunt Bauman afirma que as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (2005, p. 19).

O início da fala é problemático ao afirmar que as identidades flutuam no ar, visto que o termo pode sugerir um nível de abstração, por isso a perspectiva deste estudo busca apoio em Stuart Hall (2003, 2014), para quem as identidades carregam ideologias e devem, necessariamente, estar representadas em práticas sociais concretas. A representação, neste sentido, não é, portanto, uma entidade abstrata, mas deve, como também defende Tomaz Tadeu da Silva, ser

[...] concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior (2000, p. 91-92).

Partindo desse pressuposto, retoma-se a citação de Bauman para concordar com o autor quando ele se refere à eterna necessidade de vigilância sobre as identidades que reivindicamos, enfatizando que essa relação entre como eu me vejo e como os outros me veem é sempre tensa.

Se as identidades não são criaturas do mundo abstrato (SILVA, 2000), elas precisam, portanto, ser representadas para existirem e um dos mecanismos responsáveis por garantir e legitimar essas identidades são os discursos que, como aponta o mesmo autor na fala acima, podem ser concretizados de diversas maneiras (texto, imagem, som, etc.). A luta pela representação é política e nela a questão da legitimidade é crucial para que se entenda a importância da discussão sobre o que caracteriza a identidade docente e quem são os responsáveis por validá-la. Dentro desse contexto, num movimento similar ao apontado por Bauman com relação às identidades nacionais, que buscavam traçar uma linha entre “nós” e “eles”, o Escola Sem Partido procura dividir os docentes entre aqueles que seriam considerados os “verdadeiros mestres”, comprometidos com um ensino “neutro” e de “qualidade”, e os que estão utilizando a escola como espaço para realizar uma lavagem cerebral nos seus estudantes. Quanto a estes últimos não restaria outra solução senão a denúncia, visto que não seriam, de fato, “professoras”, mas impostoras, exatamente como na descrição do filósofo austríaco: “Se você fosse ou pretendesse ser outra coisa qualquer, as ‘instituições adequadas’ do Estado é que teriam a palavra final. Uma identidade não-certificada era uma fraude. Seu portador, um impostor – um vigarista” (2015, p. 28).

Diante desse quadro é importante observar o modo pelo qual as identidades docentes estão sendo (re)construídas, disputadas e avaliadas por meio dos discursos veiculados socialmente, uma vez que, como professoras,

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício (ARROYO, 2000, p. 29).

Miguel Arroyo e Zygmunt Bauman convergem para um mesmo ponto no que se refere à questão da identidade docente, embora o último não se refira a ela especificamente. Os desencontros entre as identidades que circulam socialmente sobre as pessoas e aquelas que são reivindicadas por elas são demonstrações de como a disputa pela representação e o estudo crítico delas é importante para entendermos as questões que motivam o aparecimento de projetos como o do Escola Sem Partido. Nesse sentido, a contribuição deste artigo se dá no âmbito do discurso literário, sendo o objeto de minha análise a letra do samba-enredo **Professores: Camisa 12 orgulhosamente desfila essa homenagem a vocês, mestres na arte de ensinar**. Partindo de pressupostos dos Estudos Culturais para abordar o tema da identidade, como já expus anteriormente, o estudo a ser realizado pretende olhar para a letra composta pela escola de samba a fim de verificar quais identidades docentes estão ali representadas.

O samba e as identidades

Antes da análise, faz-se necessário uma breve apresentação da agremiação responsável pela composição da letra que será foco da discussão. A Camisa 12 nasce como uma torcida de futebol do Sport Club Corinthians Paulista no ano de 1971, já em 1988 é criado o seu bloco carnavalesco, sendo fundado somente em 1995 o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Camisa 12. A escola desfila no chamado Grupo de Acesso do carnaval paulistano e no ano de 2019 decidiu homenagear os professores. É interessante o depoimento do presidente da escola, Edson Facchola, sobre a escolha desse tema:

A ideia de falar dos professores, de seu legado e, principalmente, da luta dessa classe nasceu por conta da nossa identidade política. Apresentamos e discutimos as possibilidades de temas na escola e o professor foi o que mais se encaixou no momento atual do Brasil (GAMA, 2019)

A fala de Facchola evidencia uma compreensão sobre duas categorias fundamentais: identidade e política. Como já afirmado na seção anterior, a luta pela representação é uma luta política e o discurso a ser posto em funcionamento no desfile da escola é um modo de reivindicar e de defender uma identidade. Facchola,

ao falar para a jornalista sobre o tema, também pretende reforçar uma identidade da escola de samba que preside; a Camisa 12 deve, portanto, de acordo com suas palavras, ser reconhecida como uma escola de samba que possui uma identidade política, que se compreende como uma instituição capaz de utilizar seu poder de representar, de pôr em ação um discurso, como um compromisso político e que se adequa ao momento atual do Brasil. Esta última parte também demonstra uma referência aos discursos como o do Escola Sem Partido, que pretendem criminalizar a professora.

A reflexão acima sobre o poder de representação do discurso do samba pode ser compreendido na própria relação entre o samba, o futebol e as identidades. Como muitas outras, a escola de samba Camisa 12, como o nome explicita, é oriunda de uma torcida organizada do clube Corinthians Paulista. Sobre a formação dessas torcidas, no caso da cidade de São Paulo no início dos anos 1940, Guilherme Bombonato escreve

As novas organizações que surgem, marcam um tipo de união mais forte entre torcedores, oficializando o modo de torcer por um clube através de uma instituição [...] Os torcedores que aderem à torcida organizada, passam então, a vestirem não só a camisa do time por quem torcem, mas também a camisa da instituição (torcida organizada) de que fazem parte.” (2007, p. 98).

O sentimento de pertencer a um grupo, de ser visto como parte de uma organização assegura a esses torcedores uma identidade que se difere da dos demais. Na arquibancada, estes se destacam e são reconhecidos. O que ocorre com o samba é muito semelhante. Em seu trabalho sobre as escolas de samba de São Paulo, Fernanda dos Santos (2013) fala dos primórdios da festa na cidade. Sua pesquisa descreve as festas religiosas que ocorriam durante o final do século XIX e início do século XX e como, no final delas, havia apresentações de negros que tocavam instrumentos e dançavam enquanto encenavam situações de abuso que sofriam. A autora cita ainda uma encenação feita pelos negros em homenagem aos índios caiapós, conhecidos pela sua resistência ao domínio português:

Durante a narrativa dançada, o português, opressor de indígenas e de negros, era vencido depois de intensa batalha. Nessa dramatização o negro apresentava para a população o sofrimento

produzido aos indígenas e aos próprios negros (SANTOS, 2013, p. 25).

Destaca-se aqui a presença de um tom ficcional, da necessidade de se contar uma história, de se construir um enredo. O samba paulista, ainda segundo a autora, teria começado aí, nessas intervenções feitas durante as festas religiosas e paradas militares, evoluindo depois para os blocos carnavalescos e os desfiles propriamente ditos como hoje os conhecemos. A ficção, portanto, mostra-se presente desde cedo também no samba, pois ela “[...] é uma necessidade cotidiana. Cada um, para existir, conta-se uma história.” (MAFESOLI, 1996, p. 303-304), afinal, como nos lembra Antonio Candido ao falar da literatura

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (2011, p. 174).

Ao representar um enredo, conta-se uma história, ao vestir a camisa de uma escola e afirmar “Eu sou Camisa 12”, por exemplo, reivindicam-se identidades que, como aqui concebidas, são frutos de processos tensos de negação e de afirmação. Por isso, conforme aponta Silva (2000), ao dizer que “sou isto” estou, ao mesmo tempo, negando que “sou aquilo”. Os membros de torcidas organizadas, de escolas de samba e de outras instituições também buscam afirmar esse tipo de identificação com esses grupos. No entanto, mesmo dentro dessas associações haverá discordâncias e momentos de desidentificações, como ocorre, por exemplo, com a categoria docente. Nem todas as professoras pensam da mesma forma a respeito de como devem vivenciar a docência. A tensão estará sempre presente.

Diante dessa intensa necessidade de negociação e da tensão que a envolve, a concepção de identidade adotada neste estudo, e que tem como base Stuart Hall (2003, 2014), é a de que ela é formada e transformada continuamente, sendo sempre posta em ação por meio da linguagem e da representação, e sendo também estes os meios pelos quais fazemos sentido das coisas do mundo. Desse modo, as imagens de professores e professoras são formadas, enquanto categoria, também pelos diferentes modos como estes são representados culturalmente. Quando uma professora entra em uma sala de aula pela primeira vez ela carrega

consigo toda uma carga identitária que lhe precede, pois “[...] somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento” (HALL, 2003, p. 179). Por isso é importante e necessário lançar um olhar crítico sobre como os discursos representam a docência.

O professor como samba-enredo

O escritor uruguaio Eduardo Galeano, em seu livro **Futebol ao sol e à sombra**, nos diz:

É raro o torcedor que diz: "Meu time joga hoje". Sempre diz: "Nós jogamos hoje". Este jogador número doze sabe muito bem que é ele quem sopra os ventos de fervor que empurram a bola quando ela dorme [...] Quando termina a partida, o torcedor, que não saiu da arquibancada, celebra sua vitória, que goleada fizemos, que surra a gente deu neles, ou chora sua derrota, nos roubaram outra vez, juiz ladrão. [...] O estádio fica sozinho e o torcedor também volta à sua solidão, um eu que foi nós; o torcedor se afasta, se dispersa, se perde, e o domingo é melancólico feito uma quarta-feira de cinzas depois da morte do carnaval. (1995, p. 20)

A relação, mais uma vez entre samba, futebol e identidades permite a analogia sintetizada pela frase “Um eu que foi nós”. O adágio serve para a ideia até aqui defendida acerca do modo como as identidades funcionam. Esse “nós” do qual fala o autor, representa o modo pelo qual professoras identificam-se com determinadas representações docentes. Para a sociedade não há um “eu”, mas um “nós”, uma categoria, e nela as professoras inserem-se lutando para pertencer ou se afastar de determinadas imagens. Na análise que se realiza pretende-se demonstrar, portanto, quais dessas imagens a escola Camisa 12 evoca e quais identidades docentes ela pretende pôr em evidência em sua homenagem aos professores.

Antes de partir para a letra do samba, é interessante ler a figura que, no site da escola de samba, serve como divulgação do seu tema para o carnaval de 2019.



Fonte: Liga SP⁷

Nela, vê-se quatro rostos que simbolizam quatro professores. Vale ressaltar que, apesar de ser uma categoria majoritariamente feminina, todos os que ali estão são do sexo masculino. Do lado esquerdo temos dois personagens fictícios de duas séries humorísticas, o Professor Girafales, do seriado mexicano Chaves e o Professor Raimundo, criado e encarnado pelo humorista Chico Anysio. Ambos se caracterizam pelo humor, sejam eles vítimas ou executores das piadas. O fato é que a eleição desses rostos demonstra como o imaginário social está atrelado a personagens que, conforme o adágio, são “eus” que desempenham o papel de “nós”, afinal, “[...] a vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação” (POWELL, 1969, p. 245 apud HALL, 2014, p. 31). Mas que imagens esses docentes podem representar?

O Professor Raimundo é parte do repertório cultural brasileiro, sendo lembrado pelo bordão “E o salário oh”, seguido de um gesto que une polegar e indicador para simbolizar algo pequeno. Tem-se aqui a caracterização da classe docente como aquela que sofre com os baixos salários. Já o personagem do seriado mexicano talvez tenha sido escolhido pelo sucesso que o programa desfruta na audiência brasileira. Olhando para a atuação de Girafales no seriado, vê-se um professor que sofre, tal qual Raimundo, com as respostas equivocadas dos seus alunos e que não consegue prosseguir com suas explicações sendo a todo o tempo interrompido ou vítima de chacotas. Destacam-se, portanto, nas duas personagens, por um lado os baixos salários e a fragilidade diante de situações de ensino-aprendizagem que fracassam, e por outro as condições de quase mártires da

⁷ Disponível em: <http://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/camisa-12-veja-a-logo-do-enredo-dedicado-aos-professores/> Acesso em 14 fev. 2019.

educação, visto que, apesar das dificuldades, ambos prosseguem na profissão tentando, a cada episódio, desempenhar sua função da melhor maneira possível.

Um último e importante ponto em comum entre as duas personagens é o riso. Ambos, de alguma maneira, representam também o riso, a malandragem, seja dos alunos, seja deles próprios em determinadas situações. O fato é que o humor não figura como uma das características pelas quais as professoras são, de modo geral, lembradas. Uma outra conexão possível é com o próprio samba, que instala durante suas festividades uma possibilidade de transgressão da ordem, de inversão de papéis, e da presença, por que não, dessa professora que ri, que caçoa de si mesmo (E o salário oh...). Uma professora que se afasta da imagem sacerdotal que expulsa o riso para as margens, como lembra Jorge Larrosa (2015), já que rir de si mesmo pressupõe o reconhecimento da falha, do erro, algo que não combina com a imagem de professora.

Ao lado dessas figuras míticas de nossa cultura televisiva, estão dois professores tão reais quanto as personagens das quais estão acompanhadas: Paulo Freire e Mário César Cortella. A escolha de Freire, que foi, de um modo lamentável, colocado em evidência diante das acusações de apoiadores do Escola Sem Partido, simboliza explicitamente uma posição contrária da escola de samba às identidades que achincalham o educador pernambucano e, por consequência, àqueles que compartilham de suas ideias. Defensor de uma escola pública e de uma educação crítica, Freire também escreveu a respeito da profissão docente reiterando a luta da professora pelo reconhecimento de sua carreira e por seu direito de realizar greves e manifestações a fim de se afirmar como categoria:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. [...] Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado (2002, p. 9 e 12).

Assim, sem negar que se aprende também pelo afeto, pela empatia, o autor mostra que ser professor e ser professora é também uma profissão e que nossa identidade docente, portanto, deve possuir esse traço profissional.

Quanto à Mário Sérgio Cortella, o fato de ter sido secretária municipal de educação de São Paulo durante os anos 1990 aliado às suas manifestações públicas se mostrando contrário às ideias do Escola Sem Partido e a familiaridade com a audiência, paulista principalmente, devido às suas participações em programas de rádio e televisão falando sobre temas ligados à educação, justificam e reiteram a mensagem que a Camisa 12 tenta passar ao se mostrar contra a atual demonização docente. O uso de sua imagem também é eficaz na montagem de um quadro com quatro rostos conhecidos a fim de que a categoria docente, ou parte dela, sintam-se identificada.

Ainda na imagem, vê-se um quadro negro e uma mão que escreve a giz o título do samba-enredo **Professores: Camisa 12 orgulhosamente desfila essa homenagem a vocês, mestres na arte de ensinar**. Aqui, o uso da palavra “mestre” além de trazer uma ideia de importância para a professora, objetivo da escola, cria ainda uma interessante intertextualidade com o próprio imaginário do samba, que também possui seu mestre-sala, mestre de bateria, e também com a personagem Raimundo, tratado por um de seus alunos de modo irônico como “amado mestre”.⁸

Seguindo a análise, destaca-se agora a letra do samba-enredo composto por Wilson Billar, Jacson do Cavaco, Evandro Malandro, Anderson de Deus e Casinha e Ricardo Martins⁹. A primeira estrofe diz: “Eu quero ter dignidade outra vez/ Quero respeito e muito mais amor/ Sou Camisa 12 e vou lhe dizer:/ Acredito na força do professor!”. Conforme a ideia expressa por Silva (2000) com relação à negação de outro elemento por meio da afirmação de uma diferença, a ausência de dignidade, respeito e amor, reivindicação feita na letra, representam aqui uma constatação da atual situação e uma reivindicação desses elementos faltantes. Interessante voltar à Freire para ver como ele nos relata uma experiência pessoal diante de um professor seu que era reiteradas vezes desrespeitado em sala de aula.

⁸ Referência à personagem de Rogério Cardoso, Rolando Lero.

Enquanto assistia a ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja a palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exhibia (FREIRE, 2002, p. 77).

A análise do autor corrobora um reclame por dignidade e respeito, elementos que são, embora não compreendidos da mesma forma por todos os docentes, carências acusadas pela categoria. Nesse sentido, a escola de samba acerta ao colocá-los na sua letra, que pretende ser uma emulação das vozes docentes. A estrofe encerra com a afirmação de uma identidade ligada à escola Camisa 12, momento comum em vários sambas-enredos, seguido de um anúncio da crença desse eu-lírico na força do professor

Na estrofe seguinte têm-se: “Foi minha mãe/ O primeiro acorde do meu pensamento/ Que acendeu a luz do conhecimento/ E me deu forças pra caminhar/ E na minha escola de samba/ Onde os mestres são bambas/ Aprendi a rir e a chorar/ Batuquei em defesa da nossa cultura/ Pela força e a bravura/ Aos heróis do nosso tempo / Que não se entregam jamais/. Apesar das injustiças e assédios morais”. No início do trecho a menção à figura materna e à infância em que ele, o eu-lírico, teria aprendido as primeiras coisas remete à já tão conhecida analogia da professora com uma figura afetiva, a tia, o tio. Sobre isso vale aqui a mesma discussão feita quando da análise da imagem feita parágrafos acima em que se argumentou com Paulo Freire a recusa da predominância, seja da afetividade, seja da técnica, sendo ambas compreendidas como importantes no desempenho da tarefa de ser professora. Parece oportuno, ainda nesse sentido, atentar para o uso de termos como “luz” e “conhecimento”, muito comuns em vários discursos sobre a educação nos quais se oporiam a outros como “escuridão” e “ignorância” ou “desconhecimento”. Mais uma vez é importante ressaltar que a exaltação da técnica sem o pensamento crítico e a empatia não resultará em uma educação que possa atuar para transformar a realidade.

O menino da canção segue sua jornada, aprende a caminhar e logo começa a frequentar a escola de samba, lá tem-se a referência aos mestres adjetivados como “bambas”, ou seja, aqueles que executam e dançam muito bem os sambas, tornando-se modelos. É lá também que ele aprende não somente a técnica,

mas a rir e a chorar. Percebe-se aqui uma referência àquilo que já fora neste texto enunciado preliminarmente: uma educação que ensina e aprende também com o corpo, que se emociona, diferente da pretensa neutralidade pregada pelo Escola Sem Partido. Agora, este eu-lírico batuca pela defesa da sua cultura, de seu direito de poder vivenciar sua identidade e de homenagear os professores, tidos como heróis.

Nesta estrofe é importante a menção feita às injustiças e ao assédio moral, ou seja, às violências sofridas pelos professores que, diferentes das agressões físicas, deixam marcas que retiram o respeito e a dignidade. Ao citar este tipo de violência, a letra do samba-enredo chama a atenção para as condições de trabalho e as relações de hierarquia dentro das escolas, fatores que podem levar à agressões que acabam muitas vezes sendo ignoradas pelas próprias vítimas.

Ainda nessa mesma estrofe, é preciso problematizar o uso do termo “herói”. Mesmo sendo um adjetivo na maioria das vezes qualificado como positivo, cabe lembrar que a docência é também uma profissão e que ser professora implica em um compromisso ético com os discentes, suas famílias, mas também com sua categoria. Ao contrário disso, a noção de herói mais uma vez parece buscar caracterizar a docência como sacerdócio e as professoras como mártires que abdicam de tudo para poder salvar seus alunos e que, como os personagens que estão na imagem de divulgação do samba da escola, não obstante as piadas de que são alvos, estão sempre ali tentando realizar sua missão. É preciso manter no horizonte a ideia de que, embora não se possa desconsiderar o componente humano em nossas atividades, não devemos elevar os docentes à condição de heróis que lutam sozinhos contra as dificuldades. É preciso responsabilizar aqueles que são os responsáveis por garantir as condições mínimas para o exercício do direito de alunos e de professores de terem acesso a um espaço adequado, com materiais adequados para que possam executar suas atividades. O heroísmo pregado e o apelo à ajuda de pais e da comunidade apenas mascara as mazelas educacionais e transfere para a população e para o professor “herói” uma papel que não lhes cabe.¹⁰

¹⁰ Ressalta-se que a presença de toda a comunidade escolar é importante para o desenvolvimento de um projeto formador, a crítica que se faz restringe-se à transferência de

A estrofe seguinte diz: “E o salário óh, tá doido!/
A crueldade é feroz/ Querem oprimir e até nos humilhar/
Mas ninguém vai calar a nossa voz”. A referência ao Professor Raimundo reitera, agora textualmente, o tom de denúncia desses quatro versos. Salários baixos e a violência que oprime e humilha em situações como a ocorrida em abril de 2015 em Curitiba, quando durante uma greve professoras e professores foram feridos por bombas e balas de borracha em confronto com a polícia sob ordens do então governador Beto Richa (PSDB). Já o último verso se opõe explicitamente ao projeto Escola Sem Partido, conhecido também por Lei da Mordaça por cercear a liberdade docente em sala de aula.

Na última estrofe lê-se: “O livro é seu escudo nessa luta/
Contra a falsa informação virtual/ O conhecimento é a solução/ Na sala de aula que se muda uma nação/ Liberdade ô meu senhor/ Salve o mestre por favor/ O nosso arquiteto do futuro/ Que em cada criança semeou a esperança/ E um adulto sonhador”. Mais rica em imagens do que as anteriores, esta parte da canção utiliza um símbolo caro à educação, o livro. Tido como escudo, novamente o heroísmo, a ser usado na luta contra a falsa informação virtual, uma referência às chamadas *fake news* que circularam durante a campanha eleitoral e que tinham como alvo, muitas vezes, a própria conduta de professoras e de materiais didáticos. O conhecimento é então apontado como caminho para derrotar as informações falsas, e temos a escola, a sala de aula, como ambiente de mudança, o que se assemelha ao pensamento Freireano a respeito de uma educação crítica e engajada. O clamor final por liberdade também retoma a crítica ao Escola Sem Partido e realiza um apelo para que o mestre, o professor, seja salvo diante do contexto de criminalização a que ele está submetido.

A letra encerra buscando representar uma imagem docente ligada à construção do futuro por meio de duas metáforas, a da cidade, “o arquiteto do futuro”, e a do campo, “aquele que semeia a esperança”. Novamente aqui surge a problemática exacerbação do papel de professor, o mestre como herói.

responsabilidades como, por exemplo, o da manutenção do ambiente escolar, papel a ser desempenhado pelas instituições governamentais.

Considerações Finais

Ao vir a público e realizar uma homenagem aos professores nesse momento em que a classe docente, para além das dificuldades infelizmente já estabelecidas, sofre com acusações infundadas e generalizantes concretizadas no projeto Escola Sem Partido, a Camisa 12 pretende construir um discurso que se oponha à identidade que se está tentando criar com o intuito de fomentar um modelo educacional ainda mais precário e ausente de pensamento crítico, uma escola para formar mão de obra. O samba-enredo analisado faz com que se consiga enxergar a tensão e as disputas existentes quando falamos da identidade docente e tenta, por meio do texto que será cantado na avenida, reivindicar uma identidade com a qual, imagina-se, as professoras se identificarão.

Na análise realizada foi possível perceber a reivindicação por uma identidade docente que recupere a dignidade, o respeito e o amor, elementos, portanto, ausentes no contexto atual. As referências às violências físicas e psicológicas sofridas também são uma constatação e podem ser lidas como consequências da desvalorização profissional da categoria. O samba-enredo da escola comete ainda certos exageros ao tentar positivar em demasia a professora utilizando a imagem do herói abnegado que luta contra tudo e contra todos. É preciso, claro, que se reconheça um certo tom de heroísmo no trabalho realizado por docentes em condições pouco favoráveis, contudo apostar nessa analogia é arriscado em um contexto educacional no qual as instituições responsáveis por fomentar a educação pública muitas vezes omitem-se de suas obrigações. Assim, de modo geral, a conclusão a que se chega é a de que a identidade docente presente no samba-enredo da Camisa 12 retoma e busca reafirmar alguns dos elementos que já povoam, de certa maneira o imaginário social, como a dos baixos salários e a do professor herói, detentor do conhecimento simbolizado pelo livro, e insere outras novas representações importantíssimas como a menção às violências sofridas e a reivindicação por melhores salários, dignidade, respeito, amor e, principalmente, a liberdade.

Se as identidades docentes como as que se encontram representadas no projeto Escola Sem Partido soam incômodas, isso talvez se deva àquilo que Bauman constata: “Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu

olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma (2015, p. 23). Essa discussão que surge a partir da circulação de discursos ódio contra docentes (e que resultam, inclusive, em sites que disponibilizam tutoriais para denunciar esses profissionais) deve servir como alerta para que esses discursos que buscam construir identidades com as quais as professoras não se identificam sejam analisados criticamente, retomando e reafirmando posições identitárias que as professoras acreditem ser as que melhor os representam. Por isso se justifica a importância de estudos que mostrem como as identidade são sempre resultado de uma eterna disputa entre imagens das quais os sujeitos se aproximam ou se afastam, e como o poder de representar atua de modo decisivo por meio dos diversos discursos que circulam socialmente pondo em jogo as identidades a fim de reafirmá-las, reconstruí-las ou refutá-las.

Referências

ARROYO, Miguel M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOMBONATO, P. G. O. Torcedores, Clubes e Mídia: Jogos ideológicos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). (Org.). **O Espelho de Bakhtin**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 95-103.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171 – 193.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____ (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17 - 34

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Tradução de Eric Nepomuceno e Maria do Carmo Brito. Porto Alegre, L&PM, 1995.

GAMA, Soraia. **Samba da Camisa 12 viraliza e atrai 250 professores para o desfile**. 05 de jan. de 2019. Disponível em:

<https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2019/02/05/samda-da-camisa-12-viraliza-e-atrai-250-professores-para-o-desfile.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 160-198

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Liga SP. Disponível em: <https://ligasp.com.br/escolas-de-samba/camisa-12>. Acesso em 10 fev. 2019.

MAFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTOS, Fernanda Fernandes dos. **Escola de samba em São Paulo: Identidade e engajamento**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

PROCESSOS DE ENSINO – O CORPO NA E PELA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Jéferson Luís de Azeredo
Miryan Cruz Debiasi
João Vicente Alfaya dos Santos

Introdução

Na contemporaneidade, há inúmeros modelos de discursos sobre a natureza, o corpo e a vida e, quase sempre, eles apostam no jogo de “causas e efeitos”, na tentativa de estabelecer princípios fixos para se pensar o “possível comportamento natural”, padrão. Será que corpo, vida, natureza podem ser classificados, medidos, previstos ou predestinados com exatidão dentro de paradigmas? Não menos, esta é a marca positivada de uma história ocidental com vínculos à ciência experimental, em que se destacam o controlar, o saber, e o normatizar.

Isso se pode ver em muitos paradigmas, especialmente do corpo, ligados a concepções estéticas e morais, já denunciados por teorias abertas e críticas, como os pensadores da Escola de Frankfurt, em que, por exemplo, veem as propagandas comerciais, ligadas ao mercado econômico, como ápice da percepção dessas certezas que vão sendo promovidas por ideias fechadas e definidas, especialmente as científicas, homogeneizando o corpo e a vida. Há anúncios publicitários como marca ideal de uma ideia de corpo, de um modo de comer, de beber, do sexo e de ser. Ideias do agir, do ser e do aparentar: Ter um corpo “saudável e belo”.

Os frankfurtianos exercem uma atitude mais crítica, de análise sociológica. Ter uma atitude crítica não significa opor-se a toda episteme circunscrita, como que negando qualquer capacidade ou organização social, mas exercer uma ação que possibilite viver autenticamente e capaz de se inserir como indivíduo na cultura em que se vive.

A história consegue apontar mudanças que permitem ampliar tais discussões e apontar para outras possibilidades, antes esquecidas ou negadas, sobre a vida e, em especial, sobre o corpo. São novas prerrogativas que começam a ser efetivadas, isto porque há uma análise histórico-filosófica com múltiplas compreensões que se estabelecem nessa abertura dos modos de ser.

O que este estudo permite é um movimento histórico-conceitual, revisitando concepções homogeneizadas sobre o corpo que desembocam na reflexão de

modelo e controle estabelecidos sobre ele. Permite-se com essa evidencição de paradigmas de força e poder, olhar para as instituições, tentando entender esses movimentos de força que controlam o corpo e, a partir disso, compreender o que esses modelos pretendem no seu exercício de poder. Qual o alcance do modelo? Que visão de sujeito e sociedade se determinam?

Se o corpo é feito passivo para um modelo de sujeito e sociedade que se quer, visto pela história conceitual que vai sendo revelada, não escapa nenhuma instituição em que se busca “modelar”, criar comportamento e sociedade ou cultura. Todas as instituições se lançam nessa organização em que o corpo se destaca para efetivar-se como base do modelo que se quer.

Diante disto, analisou-se aqui que as instituições escolares preservam esse paradigma de estetizar, moralizar e culturalizar o corpo, formando cidadãos.

A partir da história do pensamento, com o corpo como foco da pesquisa, e do pesquisador Michel Foucault, estabelece-se aqui uma análise que enfatize a escola como mais um espaço de formação modelar, ditada por estruturas de poder e saber.

Não se quer aqui especular pelo campo da ética que valor se estabelece e qual se perde com os modelos erigidos pela instituição escolar, pois a pesquisa é pertinente para se (re) pensar o lugar que o corpo ocupa, e que serve para outras pesquisas que se permitem pensar a didática, a psicologia da aprendizagem, as metodologias de aprendizagem. O corpo não pode passar despercebido no processo de ensino e aprendizagem, pois se mostra oposto, e mostra central para se estabelecer qualquer relação ou aprendizado que se deseja institucionalmente. O corpo, como dizia Nietzsche, “é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.” (NIETZSCHE, 2011, p. 35).

Esta pesquisa de filosofia da educação, é um exercício para perceber que o que está velado constituiu-se, muitas vezes, como central no processo, talvez por isso se mantêm (ou mantenhão) velado (s).

Visitou-se a história para se perceber que o tema aqui em questão é central para se pensar a sociedade e o indivíduo que nela habita. Em seguida, aponta-se o que Foucault estabelece como evidente sobre o corpo, que nas instituições escolares permite que o modelo seja fundido e difundido nos e pelos sujeitos.

Não se assume uma posição cética, mesmo com moderação, pois o olhar aqui é lançado a uma proposta de exaltação da vida e do que a pode completar. Não se quer separar nada que possa fazê-la alcançar a “plenitude”. Supõem-se Foucault. É possível com Foucault uma saída e uma chegada à arte do corpo?

Compreensão dos gregos quanto: a natureza, ao *logos* e ao corpo

Há algumas mudanças promovidas pela filosofia quanto à compreensão de natureza e corpo. Há um indagar da realidade dirigindo-se às próprias coisas da natureza, querendo entendimento de suas leis, principalmente, pela observação. Estes são alguns modelos (pode-se chamar de problemas) que se estabeleceram no início do pensar humano em “terras gregas”.

O que se pode sintetizar na antiguidade, é o *logos* (λόγος) como elemento central que explica a realidade. Forma-se um tripé: natureza, racionalidade e a própria ideia do corpo. Como possibilidade de comunicação desse entendimento, tem-se a filosofia. Ela é um modo de pensar que busca, com sua rigorosidade, a origem dos problemas, relacionando-os com as várias possibilidades da vida humana.

Na filosofia antiga, a observação da natureza como unidade, aponta para uma harmonia a ser desvelada, evento que se repete tentando ser explicado e, aos poucos, desvinculado dos auxílios mágicos e míticos. Buscavam-se leis por meio dos discursos racionais, “explicações acerca do mundo natural baseada essencialmente em causas naturais.” (CASTRO, LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011, p. 45). Essa unidade pode ser vista nos primeiros filósofos (da natureza, ou pré-socráticos), que elegiam elementos de unidade das coisas, para sua origem e mudança, como Tales com o elemento água, Anaximandro com o elemento ar, dentre outros.

Pode-se perceber, que muito mais do que esgotar as explicações da origem da natureza, os primeiros filósofos inauguram um discurso racional que explica a realidade. Uma unidade que se multiplica devido as proporções que cada coisa contém. Muitas discussões e pensamentos foram contrários, Heráclito afirma que a característica das coisas da natureza não é estável (tudo flui), tendo como base o *logos* organizador, proporcionando uma organização mínima e possibilitando a razão

de conhecer a natureza, e no seu oposto, Parmênides, em que a natureza não muda, não há *devir*, não há multiplicidade, a opinião (senso-comum ou até mesmo mitologias) é um caminho feito pelos sentidos, captando o fluir da natureza. Entretanto, Parmênides comunga com Heráclito na afirmação da captação das essências pela razão, ou melhor, é com Parmênides que há uma radicalização da razão.

Nessas análises, os filósofos destacam uma saída da *doxa* para a *episteme*, a saída da percepção para a apreensão racional. Tanto no movimento quanto no estável, é o desligamento do real com o pensado. O corpo, aqui, aparecerá como um obstáculo, pois este é constituído de matéria. Em uma primeira leitura, o corpo parece estar separado da alma (cognoscível), aponta-se aqui uma afirmação já dualista.

Por meio de Platão se pode conhecer Sócrates, que em seus registros aparece exortando atenienses à sabedoria, a melhorar suas almas (BURNET, 1916). Nessa exortação, centra-se nos problemas referentes ao ser do homem (em especial sua vida em sociedade – *pólis*), ficando em segundo plano os problemas da natureza. Entretanto, não se pode negar que nele encontra-se, em continuação ao pensamento de outros filósofos (pré-socráticos), de que a alma está acima das coisas do mundo (prazeres, sentimentos, emoções, desejos), e o corpo fica em segundo plano, em detrimento da elevação da alma, é ela quem distingue o bem do mal. Mas, só há uma elevação na sintonia corpo-alma, pois ambos devem ser cuidados e o diálogo é o caminho para tal empreitada. Lembremo-nos apenas de duas passagens marcantes do principal diálogo socrático, contidas em *A República*. Em ambas as passagens, fica nítida a primazia da alma (poderíamos dizer mente, consciência, psiquê, espírito) sobre o corpo.

Minha impressão é que um bom corpo, em função de sua própria excelência, não torna a alma boa, mas creio que o que ocorre é o oposto: uma boa alma, devido à sua própria excelência, torna bom o corpo o quanto isso seja possível. (PLATÃO, 2012, p. 145).

Até mesmo a própria alma que, no caso de Sócrates, é tripartite, é a parte racional que domina sobre as demais. A parte da alma relacionada aos desejos mais corpóreos, como sexo, fome, sede, excitação, seriam a parte irracional, enquanto

que os sentimentos, em especial o de ira, constituíram a parte da animosidade ou apetitiva da alma. “Assim posto, não seria apropriado que o elemento racional governasse, já que é efetivamente sábio e exerce previsão a favor da alma inteira, cabendo ao elemento da animosidade obedecer-lhe e ser seu aliado?” (PLATÃO, 2012, p. 196).

Platão segue a mesma linha do mestre, mas afirma uma busca “além-mundo”. Inicia uma caminhada ao ideal, e o corpo aparece negativado, pois seus promovidos sentidos são ludibriações à alma, necessidades são perturbações que desvirtuam a alma da sua busca à verdade. Aos amigos da sabedoria cabe o esforço de uma conduta no mundo sensível desapegada de todos os prazeres do corpo (PLATÃO, 1972, p. 65).

O corpo perfeito aparece igualmente idealizado e não pode ser tido aqui no mundo das aparências. Mesmo o atleta, que “corporifica-se em esporte”, absorvendo um “ideal mítico” (talvez Hércules, Prometeu ou Narciso) não se torna possível, como escreve Lenk, “o ideal do desempenho cultural que ultrapassa as exigências de sobrevivência e as condições cotidianas, essa ideia do próprio, específico, transbiológico, que, como pano de fundo não se manifesta necessariamente.” (LENK, 1990, p. 180). Portanto, a verdade só pode ser alcançada pelo espírito, a alma “dispensa a companhia do corpo” (PLATÃO, 2002, p. 260).

No terceiro autor deste contexto, Aristóteles, distancia-se de seu mestre Platão e reconduz a discussão para um olhar mais voltado à natureza, pois a essência das coisas estaria nelas mesmas e não em um mundo “supra-lunar”, distanciado do que se conhece e venha-se a conhecer. A matéria e a forma aparecem como compostos das coisas, mas é o pensamento ainda que as diferencia, “é a razão a melhor coisa que existe em nós.” (ARISTÓTELES. 1979, in: L.X, 7, 1177a 21). Assim, pela inteligência, o corpo pode ser averiguado, diferenciado e separado do que realmente importa. Mas, mesmo na diferenciação, mesmo em uma classificação, o corpo e a alma são um só, um não vive sem o outro, não há existência sem corpo, “[...] a alma não pode dele ser separada” (ARAÚJO, 2010, p. 91).

Parte-se assim para Aristóteles, do fato de que o corpo tem seus apelos e que é essencial ao homem, o controle dos apetites como exercício constante, é um

empenhar diligente de cuidado com o gozo carnal; tudo depende da atuação da razão e a execução da ação virtuosa. Na medida em que essa disciplina dos apetites mostra-se importante na formação do caráter humano e na sua capacidade de se deixar guiar pela razão, a temperança aparece como a virtude que opera o equilibrado vínculo entre o corpo e a razão. (RAMOS, 2009, p. 12). Mas, é evidente, ainda, a consideração do corpo como ero instrumento em Aristóteles, “[...] certo instrumento natural” da alma. (ABBAGNANO, 1999, p. 211).

O corpo como “templo”

Dando um “salto” nas leituras e marcas históricas, destaca-se um contexto em que aparece, também, claramente, outras ideias de corpo que compõe a discussão deste ensaio. Sobressai o final da Antiguidade.

Algumas escolas destacam-se para a problemática em questão, como o Epicurismo, afirmando que o corpo deve ser contido com sabedoria à felicidade, ausentando as pessoas da dor e sofrimento: “Ao corpo cabe estabelecer os limites do que pode suportar para garantir a boa disposição de suas partes, repelindo aquilo que lhe causa desequilíbrio.” (NASCIMENTO, 2011, p. 51). Destes filósofos, em especial Epicuro, que os prazeres espirituais são os que devem ser almejados:

[...] os problemas relativos as tensões da alma/saúde do corpo estão profundamente ligados, veremos o corpo reemergir como um objeto de preocupação, de sorte que ocupar-se consigo será, a um tempo, ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo. (FOUCAULT, 2010, p. 97).

Nesta mesma concepção, a escola Estoica segue com afirmações de controle e regulação das paixões por meio do racional. Há, aqui, uma unidade entre coisas e pensamento, em que sua harmonia seria a certeza da verdade. Entre os diversos pensadores da escola Estoica, podemos trazer, a título de exemplo, Epicteto, para quem os bens materiais jamais devem exceder as efetivas necessidades corpóreas, pois, somente assim, mantendo-se resiliente frente às necessidades, é que se chega à ataraxia, condição de felicidade para os estoicos.

Como o pé é a medida para o sapato, a medida da riqueza para cada um deve ser o corpo. Se observares essa regra, terás a medida

justa; se a olvidares, estarás perdido; cairás necessariamente num precipício em que nada te poderá deter. Mesmo no calçado, se ultrapassares as necessidades do teu pé, bem cedo terás sapatos dourados, depois purpúreos e, por fim, hás de querê-los bordados, porque não há fim para o que uma vez excedeu os seus justos limites (EPICTETO, s/d, p. 35).

Em uma vertente oposta, entretanto, afirmando igualmente o equilíbrio interno, os cétricos, que só confirmam as verdades que as sensações podem proporcionar, apontam que qualquer outro tipo de conhecimento deve ser suspenso, por exemplo, os feitos por analogia e lógica. O corpo é só o que se pode sentir, e o que se pode pensar serve, apenas, para as necessidades de um mundo criado, e não verdadeiro.

O que se destaca nestas três escolas, na tentativa de uma sutil convergência, são as influências às correntes da Idade Média, pois afirmações como, “paz interior”, “interiorização”, “controle emocional”, aparecem como constitutivos das grandes religiões posteriores, em especial a Católica Romana; O corpo encerra-se em controle e pecado.

O deslocamento do bem comum, representado pela vivência na *polis*, passa a ser de dentro do indivíduo, ou seja, a internalização da procura da paz espiritual, com isso, a ideia teosófica centra-se na libertação do corpo, como afirma Santo Agostinho no livro *Confissões*: “Tarde vos amei, ó Beleza tão antiga e nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-Vos! Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo e eu não estava convosco.” (AGOSTINHO, 1973, p. 2014).

Toda a síntese neoplatônica, em que o êxtase aparece fortemente marcando a busca da aproximação com o divino, aponta para a condução das pessoas à percepção material para a contemplação divina, pode-se destacar aqui Plotino.

Na era cristã, mesmo fazendo-se uma das divisões históricas conhecidas – Escolástica e Patrística - em que o que se destaca são as figuras religiosas de Tomás de Aquino e Agostinho, respectivamente, a cristianização de Platão e Aristóteles são evidentes, o corpo é interpretado com designações negativas, que se não forem orientadas pela sabedoria, fé e reflexão com ensinamentos religiosos, passa a ser fonte do mal (AMARAL; SOUZA; PEREIRA; 2012, p.11).

Há um limite claramente marcado para o corpo neste contexto, ouvir, ver, admirar, contemplar a grandeza de Deus em suas criações (especialmente na criação do homem) é o máximo e o que somente se pode fazer, ultrapassar este limiar é corruptibilizar-se (*Idem*).

Ciência Moderna e decifração do corpo

Na modernidade, ao contrário dos limites antes estabelecidos no contexto mais religioso, em que a especulação filosófica (e científica), em grande parte, terminava na convergência com a Bíblia, variadas mudanças proporcionaram um “novo homem”, um “novo pensar”. Evidentemente, as novas forças sociais, políticas, artísticas e, principalmente, econômicas que transformaram o homem, fizeram-no entender o corpo diferentemente de até então – outra *episteme*.

Da Revolução Copernicana, que concentra uma discussão que já se encontra em Aristóteles, revolução que com a ideia do heliocentrismo inaugura uma crítica vinda exclusivamente da ciência, colocando em “xeque” a centralidade da criação (especialmente homem), e posterior continuação e melhor explicação, com Kepler, Galileu e Newton.

No novo patamar, em que as coisas são questionáveis em sua autoridade, e a observação dos fenômenos, a quantificação pelo rigor e precisão da matemática e a experimentação configuram-se como nova *episteme*, abarcam não só movimento celeste ou fenômenos naturais, o corpo passa a ser observado em seu menor grau. Estudar o seu funcionamento é a nova metodologia proposta. Chama a atenção o quadro do pintor Rembrandt, de 1632, chamado “A lição de Anatomia do Dr. Tulp” (Figura 1) e por outros pintores, como Michiel Jansz van Mierevelt (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 85).

Figura 1 – A lição de Anatomia do Dr. Tulp



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-licao-de-anatomia-do-dr-tulp-rembrandt/>

Rompe-se com a exclusividade das especulações metafísicas, o corpo é observado, medido, classificado, experimentado. O que se é um novo método para se chegar às verdades do corpo... é um olhar da consciência secularizada (Idem).

A análise do corpo passa na filosofia a ser elemento de extensão. É com Descartes que o método se estabelece - da dúvida à essência. A separação entre pensamento e corpo mostra-se evidente, o corpo, a partir de agora, é “visto como uma máquina que se move sozinha.” (ABBAGNANO, 1999, p. 212). Mesmo o homem, considerado coisa pensante (*res cogitans*), é composto de corpo (que é coisa extensa – *res extensa*). Esse dualismo volta a afirmar uma ‘eternização’ da substância alma (pensante) do corpo, pois esta poderia viver sem este. Para o corpo, o que lhe resta, é sua existência de relações mecânicas, compreendido assim como qualquer outra coisa da natureza. Vê-se, novamente, uma dúvida às percepções dos sentidos como uma fonte não segura para o conhecimento.

Na contrapartida a Descartes e seu dualismo (mente-corpo), filósofos como Leibniz e Espinosa procuram ressignificar o corpo, colocando-o como elemento não relegado à alma.

No livro *II da Ética*, Espinosa mostra que o homem é uma unidade de alma e corpo, e não uma composição ou mistura da alma com o corpo. O que é o homem/corpo? É a ideia do corpo e a ideia da afecção do corpo e, como tal; conhecedor de um ser singular existente em ato, que é o próprio corpo e os corpos

exteriores. Embora sejam aspectos distintos um do outro, fundem-se em um só, resultando na noção do homem como ideia do corpo, que é em si mesmo o desejo: o esforço de perseverar no seu ser, "o corpo e a alma ou mente como uma totalidade afetiva, entendida como uma multiplicidade compondo um todo." (MOREIRA, 2011, p. 141). A causa da união da ideia e de seu objeto (corpo) é Deus – natureza Naturante e substância única (FERREIRA, 2001, p. 222). Corpo e alma são modos, desdobramentos da substância divina, desdobramentos de acontecimentos corporais e de ideias, que formam duas séries distintas que se unem numa única série: Deus.

Dito de outra forma, o corpo recebe novamente um destaque, não sendo apenas resumindo a elementos de mensurabilidades ou receptáculo da alma.

Desta discussão Descartes-espinozana, passa-se ao Iluminismo, apoiado no paradigma da razão como forma de compreender o mundo. Não uma razão metafísica, mas pragmática, pois quer-se conhecer as coisas a partir delas mesmas e não de modelos dogmáticos ou ligações transcendentais. Além da observação, a decomposição aparece como novo método. O *a priori* é recuado e a experiência sensível toma frente. A partir disto, o corpo é analisado pela razão e seus instrumentos. Destes estudos, a criação de determinações ao corpo é evidente, o corpo pode ser corrigido, pode ser fabricado, educado.

Essa "construção Iluminista", diretamente influenciada por Kant, que afirma na possibilidade do controle (educação) do corpo (razão prática) o desenvolvimento do homem e sua saída da animalidade, é que possibilita também criticar o próprio âmbito da razão, seus limites e possibilidades.

Em Kant, o homem pode conhecer (ou julgar) o mundo por seu "aparato mental" que são as capacidades de representação (*a priori*), e estas capacidades são anteriores à experiência. Pode-se dizer que há a capacidade, esta é estimulada pelos objetos externos, e assim os conceitos – entendimento – são criados (vale destacar que não se capta a realidade em si, só a fenomênica); "o corpo é fluxo condutor da observação e fluxo de resistência do observado" (FERREIRA, SILVA, 2011, p. 20).

De Kant e do Iluminismo o centro do conhecimento é o sujeito. Mesmo que Kant admita que o mundo (natureza) é determinante para qualquer entendimento,

pois sem estímulos não se produz nada, seu sistema influenciou correntes que relegam o corpo a um segundo plano, como o Idealismo de Hegel, a natureza é fundamentada na imaterialidade do pensamento. Mas, também, Kant influencia a corrente Positivista (destaque aqui para Comte), que se apoia em outra afirmação dele, buscando afastar-se da metafísica e fundamentar-se no fato, nas relações dos fenômenos observados, no que é determinado. Assim, pelo positivismo, o corpo é um “lugar” de possibilidades a serem exploradas pela descoberta de leis e explicações lógico-científicas.

Deste modelo, pode-se relacionar, também, o Materialismo Dialético de Karl Marx, que expressa igualmente uma crítica ao idealismo, se “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). Cabe esclarecer o mundo (o ser, a vida, a existência) para o progresso ser compreendido e não no espírito. É a *práxis* que estabelece o que cada um é (SEMERARO, 2005).

Vê-se, ainda, na esteira do pensamento marxiano, como a economia política, ciência tipicamente burguesa, cuja origem remonta à modernidade e ao nascimento do capitalismo, trata os corpos, ou melhor, considera a força de trabalho dos corpos como uma mercadoria como qualquer outra, disponível no mercado a ser trocado por algo que lhe equivalha.

A evidência ensina, além disso, que em nossa sociedade capitalista, a depender da direção cambiante assumida pela procura de trabalho, uma dada porção de trabalho humano será alternadamente oferecida sob a forma de alfaiataria e da tecelagem. Essa variação de forma do trabalho, mesmo que não possa se dar sem atritos, tem necessariamente de ocorrer. Abstraindo da determinidade da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta o fato de que ela é um dispêndio de força humana de trabalho. **Alfaiataria e tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc.** humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano (MARX, p. 2017, p. 121, grifos nossos).

O corpo passa a ser entendido, a partir do materialismo como uma relação com o que se entende ser melhor para o homem, ou seja, o corpo é transformado na medida em que promove escolhas de trabalho e transformações sociais. Na interferência à Natureza o homem também se modifica, aqui se vê Darwin como

influência. O movimento causado pelas escolhas de relação com a Natureza aparece destacado. O corpo não é algo pronto ou que possa ter um final estabelecido.

É com Nietzsche que se percebe uma “desobscuridade” do corpo e uma análise que procura significados múltiplos que não o desprezam; “sou todo corpo e nada fora dele.” (NIETZSCHE, 2000, p. 29).

Em uma significativa análise do corpo, Foucault fala em uma conferência de título *O Corpo Utópico* (1966), apontando que não há dualismo, não há vontade que precisa ser controlada (é uma “*topia* desapiedada”), porque só há uma coisa, “eu mesmo”, “meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que nunca está sob outro céu, é o lugar absoluto, o pequeno fragmento de espaço com o qual, em sentido estrito, eu me corporizo” (Idem, p.01). Não cabe ver outro “lugar” que não o corpo, só o há, “meu corpo é o lugar irremediável a que estou condenado.” (Idem, p. 01).

No início do texto, a afirmação parece comungar com imobilidade, com estagnação do que se é para onde se pode chegar. Mas o que se é já o é em movimento, se é num lugar que não é “O lugar”, mas “Os lugares”, pois o corpo é mais do que o que se está sendo. O autor parece estabelecer limites a isto, que utopias são só exteriores, “creio que é contra ele e como que para apagá-lo, que nasceram todas as utopias.” (Idem, p. 01).

A utopia do corpo para Foucault desenha uma forma ainda não real, que possibilita avançar, é um “lugar fora de todos os lugares, mas é um lugar onde terei um corpo sem corpo, um corpo que será belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal em sua potência, infinito em sua duração, desligado, invisível, protegido, sempre transfigurado.” (Idem, p. 01).

Percebe-se que algum corpo é negado, pois se o é utopizado, o não lhe é quisto, como o autor afirma, no modelo egípcio, a utopia desfaz os corpos, mumifica, o mito da alma é evidenciado, do corpo morto sai a alma pura.

Nele se aloja, evidentemente, mas sabe escapar dele: escapa para ver as coisas, através das janelas dos meus olhos, escapa para sonhar quando durmo, para sobreviver quando morro. A minha alma é bela, pura, branca. E se meu corpo barroso – em todo o caso não muito limpo – vem a se sujar, é certo que haverá uma virtude, um poder, mil gestos sagrados que a restabelecerão em sua pureza primeira (Idem, p. 02).

Mas qualquer utopia, para Foucault não é exterior ao corpo, dele sai e se volta contra ele, como afirma, “estava muito equivocado há pouco ao dizer que as utopias estavam voltadas contra o corpo e destinadas a apagá-lo: elas nasceram do próprio corpo e depois, talvez, se voltarão contra ele.” (Idem, p. 04).

Na leitura do corpo negado, quando algumas transformações ou feitos se realizam, tais como tatuagens, *piercings*, enfeites, ritos, máscaras, não é outra coisa se não o corpo em comunicação original, não é outro corpo, é o mesmo corpo só que “falando”, “máscara, a tatuagem, o enfeite são operações pelas quais o corpo é arrancado do seu espaço próprio e projetado a outro espaço” (Idem, p. 05), mas continua o mesmo corpo. “Então, o corpo, em sua materialidade, em sua carne, seria como o produto de suas próprias fantasias.” (Idem, p. 06).

Depois de tudo, acaso o corpo de um dançarino não é justamente um corpo dilatado segundo todo um espaço que lhe é interior e exterior ao mesmo tempo? E também os drogados, e os possuídos; os possuídos, cujo corpo se torna um inferno; os estigmatizados, cujo corpo se torna sofrimento, redenção e salvação, paraíso sangrante (Idem, p. 06).

Portanto, o corpo é a própria utopia, “está sempre em outro lugar” (Idem, p. 07), mas é dele que se pode perceber e afirmar isso, “o meu corpo é como a Cidade de Deus, não tem lugar, mas é de lá que se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.” (Idem, p. 07).

Em outra afirmação, Foucault diz que o amor é a certeza do “corpo aqui”, no encontro de corpos há a certificação da existência; é o momento do existir. Não é sonho, não é projeto, não é lançar-se, é estar, sabe-se disso no gozo, orgasmo que se manifesta no instante em que se está.

[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Pode-se apontar para uma unidade corpo-alma, que precisa ser compreendida integralmente, conectivamente. Na tradição grega, o cuidado-de-si estreita a correlação entre alma e corpo (mesmo na iniciativa da investigação

filosófico-racional), expõe que, “para o corpo, toma a forma de uma afecção que perturba o equilíbrio de seus humores ou de suas qualidades e que, para a alma, toma a forma de um movimento capaz de arrebatá-la apesar dela própria.” (FOUCAULT, 1985, p. 59-60).

Assim, “os males do corpo e da alma podem comunicar-se entre si e intercambiar seus mal-estares: lá onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma.” (Idem, p. 62).

O filósofo defende “que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo.” (Idem, p. 69).

Michel Foucault defende que o cuidado com o corpo enquanto sujeitos de ação é um investimento nas práticas de si que cada ser humano não pode dispensar a si próprio, pois se constituem em preocupações de várias ordens.

Assim, pode ser compreendido para Foucault o corpo como “[...] uma superfície que se mantém ao longo da história. [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação [...] A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo.” (MENDES, 2006, p.168). O cuidado e também o conhecimento sobre o corpo, não podem ser tomados em um sentido que o instrumentaliza.

[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1984, p. 127).

Foucault, assim como Kant, seguia uma perspectiva crítica da filosofia. Mas, se por um lado, o pensamento dos dois autores se aproximava quanto à crítica, no sentido de estabelecer condões de possibilidade, seus métodos e objetos divergiam profundamente. Kant procurava definir as condições de possibilidade do conhecimento e, para isso, estabelecer os limites da razão de um sujeito transcendental, que, não por ironia, poderia até mesmo ser um sujeito sem corpo, sem história. Foucault, por sua vez, ao estudar o nascimento das ciências humanas,

mantendo sempre a imbricação entre saber e poder, mostra as condições de possibilidade históricas do nascimento de uma tal ciência, e da sua profunda articulação com a política, visto que, a partir desse momento, o poder não é mais exercido sobre o corpo-indivíduo, mas sobre o corpo-população, um poder biológico, “o poder se situa e é exercido no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população.” (FOUCAULT, 2014, p. 148). Vamos a uma citação longa, porém necessária do filósofo francês:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração de sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. (FOUCAULT, 2014, p. 149-150).

Sob a óptica do poder e sob diferentes técnicas desse poder instrumentaliza-se o corpo, ganham-se outros sentidos, mas que de certa forma, continuam vivas em espaços específicos, introjetadas além dos muros destes, além dos muros escolares, hospitalares, consultórios, salas de ciência, sala de lógica, de leis. Nos espaços escolares, observa-se na forma de organização das disciplinas, horários, a organização curricular e outros que contribuem para que os comportamentos humanos sejam homogeneizados (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Eis a forma sobre a vinculação do corpo na atualidade, a qual causa prejuízos à vida humana, pois “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta [...] e às instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva.” (FOUCAULT, 2003, p.147).

O corpo colocado é evidenciado, pois se vincula um controle que o estimule em suas decisões. Busca-se um lugar não utópico, um olhar próprio e autônomo,

busca-se sua constituição de forma singular, sexualidade, marcas, feitos, qualquer coisa que possa ser original – do sujeito. Um corpo que não pode ser ou estar em outro lugar, que não pode viver de acordo com outro lugar, que não pode significar o que não lhe cabe, o que não lhe comporta enquanto projeto – autoprojeto – livre-autoprojeto. Neste âmbito de corporificação defendida por Foucault, voltada para a formação significativa e aos valores formadores de personalidades autênticas. E, para o filósofo, a subjetividade acontece no corpo, nas relações que se estabelecem no corpo de cada um.

Considerações Finais

Partiu-se do entendimento de que o conhecimento da natureza e, conseqüentemente, do corpo, é um processo dinâmico e, acima de tudo, fundamental ao modo de humanização, bem como da significação da vida cotidiana. Esse processo, porém, não se dá de forma espontânea e aleatória, ele se configura de forma proposital no desenvolvimento do saber e do fazer humano, ou seja, dimensionando uma racionalidade com vista a compreender as manifestações dos indivíduos em determinada sociedade.

Reitera-se que nossa reflexão se inseriu na preocupação em relação a algumas considerações, da qual nos pautamos a partir de três eixos norteadores da discussão: o sentido da natureza na filosofia grega; a racionalidade do corpo como templo de Deus na idade média e decifração crítica do corpo na filosofia moderna. Com eles, buscamos uma compreensão histórico-filosófica da temática a fim de estabelecer as ligações com aos dias atuais.

Neste sentido, o que aqui foi apresentado pretendeu dar indicativos de uma preocupação da situação atual do processo de compreensão do corpo humano no sentido crítico-reflexivo, ou seja, buscou-se perceber algumas abordagens foucaultianas do tema. Apontaram-se algumas de suas configurações e dos diferentes elementos do sentido corpo no âmbito da questão da crise de referências contemporâneas sobre o tema.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**; De Magistro. Trad. de J. Oliveira Santos e S. Ambrósio de Pina. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AMARAL, Roberto; SOUZA, Camila C.; PEREIRA, Crislene S. O Tempo e a Eternidade em Santo Agostinho. **Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais, v. 01, n. 02, p.01, out. 2012. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 01 abr. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia A. MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**. 4. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

ARAÚJO, Hugo F. Relação corpo e alma, no De anima, de Aristóteles. **FAFIC**, Cajazeiras, v. 2, n. 1, p.91-98, 2010. Disponível em: <http://revista.fescfatic.edu.br/vol-01-no-01-2010/sumario>. Acesso em: 30 maio 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão de W. D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BURNET, J. **The Socratic Doctrine of the Soul**. Proceedings of the British Academy. n. 7, 1916.

CASTRO, Fabiano S.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Alma, corpo e a antiga civilização grega: as primeiras observações do [funcionamento](#) cerebral e das atividades mentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 24, n. 04, p. 798-809, 2011.

EPICTETO. **Máximas e reflexões**. Trad. de Elsie Pinheiro Lessa. São Paulo: Edições Cultura Brasileira, s/d.

FERREIRA, Acylene M. C. O paralelismo do corpo e da alma em Espinosa. **Síntese**. Belo Horizonte, v. 92, n. 28, p.222, 2001.

FERREIRA, Alexandre; SILVA, Eusébio L. Sobre o Corpo: uma trajetória da Physis ao corpo poético. **O Corpo na Dança e na Filosofia**. Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, p. 08. 2011. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/issue/view/78>. Acesso em: 05 mar. 2013.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 44, mar./abr. p. 367-383, 2010.

FOCAULT, Michel. **O Corpo Utópico**. Ed. Nueva Vision, 1966. Trad. de CEPAT. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade:** o cuidado de si. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LENK, Hans. **Razão pragmática:** a filosofia entre a ciência e a práxis. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. 1990.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. de Álvaro de Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, EDFSC, n. 39, p. 167-181, abr. 2006.

MOREIRA, Adriana B. Nietzsche e Espinosa: fundamentos para uma terapêutica dos afetos. **Cadernos Espinosanos:** Estudos Sobre o século XVII. São Paulo, n. 25, p. 01. jun. 2011. Disponível em: www.fflch.usp.br/df/espinosanos/ARTIGOS/numero%2024/adriana.pdf. Acesso em: 30 maio 2013.

NASCIMENTO, Rodrigo V. **O corpo no pensamento de Epicuro:** limites e possibilidades. 2011. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Departamento de Programa Integrado de Doutorado em Filosofia, Universidade Federal do Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. 11. ed. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PLATÃO. Fédon. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. **Protágoras, Geórgias e Fédon.** 2. ed. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Paraná, 2002.

RAMOS, Hans Magno A. O corpo e a temperança na ética a Nicômaco. **Revista Eletrônica de Filosofia:** Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 02, n. 01, p.1. 2009. Disponível em: www.theoria.com.br. Acesso em: 30 maio 2013.



SEMERARO, Giovanni. Filosofia da Práxis e (neo) pragmatismo. [Revista Brasileira de Educação](#). Rio de Janeiro, n. 29, mai-ago. 2005.

SPINOZA, Benedictus, 1632-1677. **Ética / Spinoza**; Trad. e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ESCOLA X FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

**Mariana Dozol Buss
Maria Marlene Schlickmann**

Introdução

Este estudo procura evidenciar a importância da integração família e escola no desenvolvimento da criança. Constatou-se que o professor se depara com diversos tipos de alunos, uns mais, outros menos motivados, com interesses e habilidades diferentes ou até aqueles que não demonstram interesse algum pelas atividades desenvolvidas na sala de aula. É necessário que a escola encontre maneiras de se aproximar do aluno, buscando conhecê-lo não apenas no contexto escolar, mas de uma forma mais ampla, no seu contexto familiar.

Depois da família, a escola é o agente mais importante da socialização da criança. Na escola, a criança frequenta um contexto social mais amplo e diferenciado.

A escola é a primeira instituição à que se incorporam às crianças, desconsiderando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. Por conseguinte, é nela onde criança e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços do parentesco ou da comunidade imediata (ENGUITA, 1989, p. 158).

Sabe-se hoje, mais do que nunca, que a família e a escola devem trabalhar juntas, para uma educação de qualidade. Ambas devem manter uma parceria, pois são responsáveis na mediação de conhecimentos, aquisição de valores, enfim, na formação de cidadãos conscientes, reflexivos e transformadores da sociedade onde estão inseridos.

Na instituição familiar a criança recebe as primeiras normas, os valores morais, sociais e religiosos, sendo esses, primordiais na formação da personalidade de qualquer sujeito. Quando inicia sua vida na escola, ela passa a socializar-se com professores e crianças de culturas, costumes e hábitos diferentes dos seus.

Assim sendo, de acordo com a Constituição Federal, art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, p.178).

A escola e a família possuem papéis significativos no desenvolvimento da criança. Nessa relação, cabe a escola encontrar os métodos mais adequados para aproximar os pais da escola e conscientizar as famílias da importância da sua participação na vida escolar dos filhos. Pode-se constatar que, quanto maior a abertura para que a família conheça o trabalho desenvolvido pela escola, maior o interesse e a participação por parte dos pais em participar da vida escolar dos filhos. Somente por meio do trabalho escolar comprometido com a realidade dos alunos e da conscientização dos pais de sua importância para a educação escolar dos filhos, pode-se desenvolver uma proposta de trabalho conjunto entre escola e família visando beneficiar a qualidade de ensino, tanto na escola, quanto na família.

Nesse sentido, imbuídos da necessidade de investigar e ampliar conhecimentos sobre essa relação, delineou-se como problema de pesquisa: Até que ponto a falta de interação entre família e escola interfere no comportamento e no processo de aprendizagem do educando?

Como objetivo geral estabeleceu-se: - Examinar como se dá a integração entre a família e a escola, e como objetivos específicos foram estabelecidos: a) Identificar as atividades que a escola promove; refletindo a realidade em seus aspectos administrativos e pedagógicos, buscando ampliar, o diálogo entre a família e a escola, de forma a promover melhor entrosamento e conseqüentemente ajudando a melhorar o desempenho escolar dos alunos; b) Destacar a forma de contribuição da família nas melhorias do processo ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de um município do Sul de Santa Catarina; c) Reconhecer o papel da família e da escola como influenciador no comportamento.

A escolha do tema prende-se ao fato que a escola pouco interage com a família, acreditando que estes segmentos juntos poderiam construir uma educação

com mais qualidade, buscando a formação de um cidadão autônomo, consciente e feliz.

Justifica-se o presente tema por sentir que família e escola devem caminhar juntas em relação à aprendizagem da criança. Elas devem falar a mesma linguagem para que a criança cresça e desenvolva-se de forma mais coerente e prazerosa.

Enfatiza-se essa temática por sentir que, a interação entre família e escola é fundamental, e que, os mesmos devem conhecer os seus devidos papéis, para poderem mediar a educação das crianças com mais comprometimento, clareza e compreensão. Escola e família devem unir forças, visando propiciar um vínculo de confiança e autoestima, a fim de promover o desenvolvimento da autonomia, da afetividade, da segurança emocional e da aprendizagem.

A família e a escola: legislação

O papel que a família e a escola devem desempenhar na vida cotidiana do ser humano é fonte de grandes estudos e investigações. Na Constituição Federal de 1988, foram incluídos alguns artigos que dizem respeito aos direitos de cada cidadão, bem como os deveres que cada indivíduo possui.

Dessa forma, a Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos, incentivando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo.

Nota-se, nos seguintes artigos da Constituição Federal Brasileira (1988), o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros: Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (VRASIL, 1988, s.p.)

Nos artigos 227 e 229 (Brasil, 1988, s.p.) complementa que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão. [...] Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

A necessidade de encontrar caminhos que cooperam para a relação vivenciada hoje pelas escolas e famílias é evidente, diante de tantos confrontos que ambas enfrentam na construção de valores morais e éticos na conduta de jovens e adultos inseridos no contexto escolar. Dessa maneira, abordar o tema incluindo todos que participam da relação escola-família, partindo do papel que cada um deve desempenhar e buscar reflexões acerca dos problemas cotidianos que as duas instituições enfrentam é uma maneira viável e prática de encontrar respostas que possam colaborar para que escola e família possam caminhar juntas no processo de formação do indivíduo.

O envolvimento dos pais com o cotidiano escolar de seus filhos torna-se um componente essencial para o sucesso do trabalho escolar, como define a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996): Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Com a elaboração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 13 de julho de 1990, a proposta presente na Constituição Federal foi reforçada, o que pode ser constatado nos seguintes artigos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. [...] Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. (BRASIL, 1990, s.p.).

Dessa forma, os pais ou responsável deve ter atenção especial à vida de seus filhos, estando atentos aos cuidados e necessidades que cada criança possui no seu processo de desenvolvimento. Entretanto, é importante ressaltar os segmentos sociais que se encontram a disposição dos pais, a instituição escolar é fundamental na educação formal que todo indivíduo deve adquirir para o seu preparo ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, contudo, cabe aos pais direcionar a criança para uma formação sistemática, enfatizando a educação como esfera significativa para seu desenvolvimento integral.

Relação família e escola

A família e a escola são duas instituições de grande significado na vida de toda criança. A escola é o primeiro ambiente que leva a criança a conviver na coletividade, é no ambiente escolar que a criança passa a sentir e vivenciar novas experiências diferentes da família.

As relações entre família e escola tiveram mudanças significativas se compararmos o momento em que a reprodução social não dependia de títulos escolares (sociedade tradicional) com outro, característico da sociedade moderna, quando o capital dominante é notadamente escolar (ARIÈS, 1978, p. 53).

Segundo Ariès (1978), com o decorrer dos tempos, as relações entre a família e a escola, vêm se modificando na sociedade tradicional. Durante esse período de transformações houve época em que a família confiava totalmente na escola, e, em outra época, passou a criticar o modo como eram educados seus filhos. No entanto, paralelamente às críticas, a família passou a transferir as responsabilidades que são suas para a escola e vice-versa.

Nessa ótica, há necessidade de chamar os pais para a escola, a fim de participarem de homenagens, proporcionarem atividades de recreação, oferecer palestras com temas sugeridos por eles, reunião com café para se tornar mais atrativa, reunião por turma e com apresentação, elaborar reuniões dinâmicas para que os pais se tornem ativos nos mesmos. Deixar as portas abertas para que venham sem marcar horário e que sejam bem atendidos. Vê-se, portanto que existem muitas formas de atrair os pais para a escola.

Nessa linha de entendimento, usar da criatividade, organizando ambientes originais e atrativos, reuniões dinâmicas, enfim, tornar a escola um ambiente agradável. A família se transformará assim em segmento da escola, como esta é o complemento da família, e o processo educacional estará equilibrado.

Içami Tiba (2002, p. 183) afirma, “[...] quando o filho se queixa de algum professor ou de alguma injustiça praticada pela escola, antes de acreditar fielmente no que ele diz é melhor que os pais tomem conhecimento de outras informações sobre o mesmo fato”.

Conforme Tiba (2002), é importante uma relação sincera entre família e escola. Sempre que houver qualquer problema é necessário que a família consulte a escola para saber dela o que aconteceu e como aconteceu, e não ouvir somente a criança, pois ela pode mentir omitir ou exagerar. Se ambos forem ouvidos (escola e criança), os pais correm menos riscos de serem injustos e conseqüentemente continuam mantendo uma relação sólida e verdadeira com a escola.

Para que a escola faça seu trabalho é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito das individualidades entre educador e educando. É importante para o bom andamento do trabalho escolar que os alunos aprendam a respeitar as diferenças e estabelecer vínculo de confiança.

A escola deve se abrir para a comunidade, fazendo com que essas parcerias envolvam responsabilidades e compromisso. É preciso investigar as circunstâncias que tem afastado a participação familiar da escola e buscar conhecer qual a realidade das famílias de nossos alunos, quais são suas dificuldades e seus planos.

E então, a partir do conhecimento sobre a realidade da comunidade escolar, elaborar estratégias pedagógicas compatíveis com a realidade dos educandos e avaliar nossas ações em busca de melhorias no processo educativo.

Poderíamos pensar em melhorias na relação família escola, refletindo sobre a necessidade de a escola conhecer mais a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando de forma coletiva encontrar estratégias adequadas para o enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas por uma relação família-escola que

considere a diversidade de características inerentes a cada instituição (PEREZ, 2007, p.168).

Uma relação harmônica entre família e escola é de ganho para ambas as partes do processo educativo. Entretanto, para que esta parceria se desenvolva de forma positiva é necessário que a família não atribua somente à escola a responsabilidade pelo processo formativo da criança e que a escola abra espaço para a participação da família, não somente em eventos esporádicos como em reuniões de pais, mas cotidianamente, de forma que os pais e responsáveis se conscientizem da importância de sua participação no processo educativo e participem ativamente na educação escolar de seus filhos.

Cabe a escola buscar parcerias que possam colaborar na expansão do seu potencial de ofertas de atividades para seus alunos através de projetos onde as crianças desenvolvam suas potencialidades artísticas no campo da narração de histórias, música, dança, esporte, artesanato entre outros.

Se todos os grupos sociais formados pelos elementos pertencentes a essas instituições unirem-se procurando contribuir com sua participação e compreendendo o valor dessa colaboração, estará sendo atingida a comunicação necessária para um bom entrosamento (RODRIGUES; MAGALHÃES, 1983 p. 16).

Assim, surge a possibilidade de compatibilizar o que a comunidade tem a oferecer com as necessidades da escola e dos alunos.

A escola de hoje não pode mais pensar isolada, seletiva, apartada da vida “lá fora”, pois, seu “aqui dentro” e o “lá fora” são partes de um mesmo contínuo e expressam o jogo de posições e o colorido que podemos ser na diversidade dos tempos e lugares de nossa existência (PERRENOUD, 2001, p. 5).

Segundo Perrenoud (2001), hoje, mais do que no passado, a escola tem sido chamada a estabelecer uma relação com a comunidade, pois, a escola não está solta no espaço, está localizada numa comunidade, seja ela uma vila, um bairro ou uma cidade. Ambas têm como objetivo o bem-estar das pessoas (alunos) por isso precisam estabelecer uma boa relação. De todos os grupos de pessoas que frequentam a escola, a comunidade é o mais perene. Alunos, professores, diretores, funcionários, todos são no decorrer de alguns anos. A comunidade é a que ali permanece por gerações, por isso, é dela a escola.

Cabe ressaltar que pais e professores são partes complementares do sistema educativo, e desta forma não podem ser divergentes, conflitantes ou então trabalharem de forma isolada. Nesse sentido, os pais interagindo com a escola e com os professores auxiliam seus filhos na elaboração de suas aprendizagens, não fazendo o papel dos professores sendo meros repetidores do trabalho escolar, mas sim colaborando para que a educação escolar possa ter continuidade no espaço familiar. Já a escola necessita ser uma instituição responsável pelo ensino dos conhecimentos, atentando-se para o fato de que a constituição da subjetividade da criança se faz tanto na interação com a família quanto na interação com a escola.

Portanto, a relação que une os pais à escola não pode ser de concorrência, mas também não pode ser de dependência, ou seja, o professor não pode substituir os pais, desempenhando o seu papel e em contrapartida os pais não devem assumir o que é de responsabilidade da escola, mas sim auxiliar naquilo que se refere a continuidade da aprendizagem escolar no espaço familiar, já que a função dos pais é essencial e insubstituível, mesmo antes da escola e independente desta.

A importância da família no processo ensino e aprendizagem

As relações sociais são estabelecidas desde os primeiros contatos da criança com a família. Cabe lembrar que é na família que a criança vive suas primeiras experiências tanto positivas, quanto negativas. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se num reino que algumas vezes é realizado no nível consciente, mas que, na maioria das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos. As primeiras experiências educacionais proporcionadas às crianças dependem de como a família estimula e orienta suas crianças desde os primeiros meses de vida.

É de grande importância a influência da cultura, dos hábitos e dos costumes na formação do indivíduo, pois são essas influências que interferem nas escolhas futuras de cada um. Portanto, os pais devem estar conscientes de que suas atitudes servem de espelhos para os filhos, que irão responder a esses reflexos. Portanto, é necessário que os responsáveis mantenham uma postura equilibrada,

principalmente na frente de seus filhos, caso contrário estará influenciando, mesmo que indiretamente, no mau comportamento das crianças.

É função dos pais amarem seus filhos e ensiná-los de que maneira que se tornem indivíduos autoconfiantes e espontâneos. É comum encontrar-se pais incoerentes, que se comportam de maneira errônea na frente das crianças e exigem que os mesmos tenham um comportamento exemplar.

O olhar da família no acompanhamento da criança deve ser estimulado e valorizado. A família é um observador especial pela proximidade e afeto pela criança. É necessário que a sociedade entenda que a família, ao cuidar das crianças, trabalha pela reprodução social (KALOUSTIAN, 1998, p. 56).

Conforme a citação, a família é a instituição mais próxima da criança, por isso é preciso que ela aja com cautela. A instituição familiar tem grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, refletindo, conseqüentemente, na sociedade. Considera-se fundamental o envolvimento afetivo dos pais com as crianças, pois dessa forma alimentam a autoconfiança e o auto respeito, facilitando a aprendizagem. É evidente que uma criança nutrida de afeto, respeito e confiança têm mais vantagens na hora de ir para a escola. Ao sentir-se amada e respeitada terá melhor disposição para aprender os conteúdos facilmente.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos tem representado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre família e escola tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem uma ligação íntima com o desempenho.

Com boa vontade e a definição das responsabilidades, a interação escola e comunidade têm tudo para ser ferramenta de muita utilidade para o bom desenvolvimento da educação. A escola e a comunidade devem lutar pelo mesmo ideal, sendo promissor para ambos os lados, contribuindo para o bom desenvolvimento, cujo objetivo é a aprendizagem significativa do aluno.

Segundo Zaguri (2002), “criticar, acompanhar e zelar para que os filhos recebam da escola o tratamento e a educação esperados e sonhados é um direito e um dever dos pais”. Nessa linha de entendimento, os pais são parceiros do processo educacional. A participação é algo que se aprende e aperfeiçoa. Os transtornos

presentes na aprendizagem escolar podem ser resultado de uma interação específica, pois, o desequilíbrio emocional da família pode refletir no desempenho escolar da criança. Pais que não participam da vida escolar dos filhos, muitas vezes, podem estar enfrentando vários desafios. Com certeza, havendo maior participação da família o rendimento escolar será melhor.

No trabalho cotidiano para a aproximação entre escola e família, encontramos diversos obstáculos que dificultam a aproximação entre escola e família, como por exemplo, o horário de trabalho dos pais, que acaba por dificultar seu comparecimento nas atividades escolares. Os educadores devem reconhecer esses problemas e evitar fazer julgamento às famílias, realizando atividades que visem aproximar os pais mais afastados da escola.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia da pesquisa apontou o caminho a ser seguido por meio de fontes e ferramentas. Para cumprir os objetivos pretendidos, foi realizada uma pesquisa de campo, com enfoque quantitativo e qualitativo que investigou as concepções e postura pedagógicas referentes à relação escola e família.

O método que embasa a pesquisa é o monográfico, pois leva em consideração todos os aspectos da realidade escolar. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.108):

[...] o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos

Ainda podemos ressaltar que este método pretende auxiliar o pesquisador a tomar as decisões a serem tomadas no processo de análise dos resultados, sendo assim:

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 83).

Por ser uma pesquisa de campo que “consiste na coleta de informações no local natural onde os fatos e os fenômenos acontecem” (OTANI, FIALHO, 2011, p. 38), a coleta dos dados foi empreendida na escola pesquisada, com a aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas. A escola pesquisada localiza-se em um município do Sul de Santa Catarina e atende 570 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua equipe administrativa e pedagógica constitui-se de: uma diretora, uma assistente de educação, uma coordenadora pedagógica, trinta professores, três merendeiras, sete serviços gerais e uma bibliotecária.

A amostra da pesquisa foi definida de forma aleatória por acessibilidade. Assim, dois professores e trinta e sete pais de alunos que se encontram devidamente matriculados na escola responderam ao questionário utilizado como instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

A análise de dados foi realizada a partir do referencial teórico que embasa esta pesquisa.

Resultados e Discussão

Educar hoje é uma parceria, um processo que começa em casa, mas continua na escola, onde a criança passa boa parte de seu dia. A responsabilidade da escola em conhecer as regras valorizadas pela família na educação do seu aluno, é tão grande quanto à dos pais em se informar quais são os princípios educacionais da instituição na quais os filhos estudam.

É bom lembrar que o sucesso ou insucesso na aprendizagem não depende somente do trabalho dos professores. Este inicia em casa, quando os pais fazem questão que os filhos conheçam e sigam regras, normas, ordens, rotinas, adquiram responsabilidades, valores e respeito pelas coisas, obrigações em relação a si e também ao próximo.

Percepção dos pais pesquisados

Em relação ao objetivo de identificar as atividades que a escola promove, refletindo a realidade em seus aspectos administrativos e pedagógicos, buscando ampliar, o diálogo entre a família e a escola, de forma a promover melhor

entrosamento e conseqüentemente ajudando a melhorar o desempenho escolar dos alunos ficou evidente em relação aos pais que a frequência dos pais a escola poderia ser mais intensa. Constatou-se que muitos pais só vão à escola na entrega das avaliações e quando solicitados por questões de disciplina ou de saúde dos filhos.

Em relação ao questionamento da participação dos pais nas reuniões a resposta obtida dos 37 pesquisados foi: Sim (21) Não (03) Às vezes (13). É compromisso dos pais em acompanharem o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade, porém observa-se que essa integração poderia ser mais intensificada na escola em estudo. Nota-se que ainda há pais que não participam ativamente das atividades promovidas pela escola.

Nesse sentido, Estevão (2003), evidencia a importância de as escolas tomarem iniciativas que atraiam os pais para dentro do espaço escolar, começando por atividades simples e atrativas e partir daí, para outros assuntos mais significativos e relevantes.

Quando questionados se participam de eventos realizados pela escola, os pais responderam: Sim (20) Não (14) Às vezes (01). Constata-se que poderia ter mais participação. A escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar só dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em atividades desenvolvidas pela escola. É importante que família e escola trabalhem em conjunto em prol do desenvolvimento do aprendizado da criança. Arribas (2004, p.394) afirma ainda que: “O contato dos educadores com a família é um imprescindível para obter uma visão completa e não escolar do aluno. Esse contato também é necessário para estabelecer um clima de confiança entre ambos.”

O questionamento: você conversa com seu filho quando ele retorna da escola, questionando como foi seu dia na escola? Sim (34) Não (02) Às vezes (01) Os pais devem acompanhar de perto o que está acontecendo no cotidiano da criança, com pequenas e grandes ações. Observar a lição de casa, ir a reuniões, arrumar um espaço tranquilo para ela estudar, entre outras ações, são exemplos do que os pais podem fazer para participar do cotidiano escolar dos filhos. É importante para a criança ter rotina e um ambiente harmônico e o contato frequente

e direto da escola com as famílias é necessário. Conforme Scoz (1994, p. 145), isso é fundamental “para que se possa ter informações sobre os fatores que interferem na aprendizagem e buscar caminhos adequados para ajudar a criança.”

Assim, é importante estreitar a relação pais e alunos e estando presente no seu dia-a-dia, acompanhando as atividades curriculares, questionando as crianças sobre as dificuldades na escola, auxiliando na execução das tarefas, o que você aprendeu hoje? Dessa maneira as crianças percebem a preocupação e o interesse dos pais.

Em relação à pergunta: Você procura saber quais as dificuldades que seu filho apresenta na escola? Sim (34) Não (01) Às vezes (02) A família, conforme enfatiza Perrenoud (2001), precisa estar em consonância com a escola e vice-versa, uma vez que ambas são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e conseqüentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar.

A questão: você orienta seu filho nas atividades enviadas pela escola? Sim (33) Não (02) Às vezes (02). Os dados coletados apresentam que a maioria dos sujeitos pesquisados orientam os filhos nas atividades escolares. O interesse e participação familiar neste contexto são fundamentais, pois a escola é a instituição que completa a ação educativa da família, e ambas precisam ser um lugar agradável e afetivo para os alunos/filhos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno (TIBA, 1996, p.140).

Quando questionados sobre a forma de acompanhamento dos filhos, a resposta obtida foi através das provas, tarefas, entrega de boletins e conversas informais com os professores. Em relação ao questionamento de quais atividades que a escola promove e os pais participam, citaram a festa junina com muita ênfase, rifas com objetivo de angariar dinheiro, reuniões e apresentações em datas comemorativas, como: Dia dos Pais, Dia das Mães. Cabe destacar que uma mãe disse não participar das atividades da escola por morar no interior e não ter carro para se deslocar.

A percepção dos professores pesquisados

Para dar mais fidedignidade a essa pesquisa, foi ouvida a opinião de duas professoras. Ambos consideram importante a integração família, escola e

comunidade. O questionamento se referiu a: Na sua unidade escolar o desenvolvimento das atividades para a interação das famílias é realizado em conjunto? Uma professora respondeu sim à questão e a outra professora respondeu não. A professora que respondeu afirmativamente, completou escrevendo que “A escola deve considerar a participação da família não só para falar dos problemas. É preciso pensar em formas possíveis de diálogo e, conseqüentemente, de ação.” Nesse sentido, Rodrigues & Magalhães (1983), apontam que o ideal seria se a família e a escola traçassem as mesmas metas de forma simultânea propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

A segunda pergunta buscou saber das professoras: Os pais de seus alunos participam das reuniões realizadas na escola? Ambas responderam que os pais participam “às vezes” das reuniões que a escola realiza. O acompanhamento familiar possibilita uma verdadeira aprendizagem na vida dos educandos. Nessa perspectiva, Tiba (2002) afirma que se os pais acompanharem o rendimento escolar do filho desde o começo do ano, poderão identificar precocemente essas tendências e com apoio dos professores, reativarem seu interesse por determinada disciplina em que vai mal.

As professoras foram questionadas se: Orienta os pais de seus alunos para que os mesmos participem na execução das atividades (tarefas) que são enviadas para casa? As duas professoras responderam afirmativamente à questão e uma delas se manifestou dizendo que “o grande desafio do professor é fazer com que o aluno consiga atribuir significado à lição de casa.” Nesse sentido, vale destacar que é importante que os professores conversem com os pais sobre a questão das tarefas que os filhos precisam realizar em casa.

Em relação ao questionamento: Quais as atividades que a escola desenvolve para que ocorra a interação família-escola? As professoras responderam: reuniões, entrega de boletins, jantar dançante e festa junina. Essas possibilidades de interação entre a família e a escola são fundamentais para que a parceria se consolide. Porém, percebe-se que há necessidade de ampliar e diversificar essas atividades, para motivar e aumentar a participação da família.

À pergunta: Como a comunidade de sua escola é convocada a participar das atividades promovidas pela escola? Uma professora respondeu que é através de convites e bilhetes. A outra disse que a comunidade é convidada nas festas juninas.

As professoras afirmam que a comunidade de sua escola gosta de participar das atividades promovidas pela instituição escolar.

Finalmente, foi dado um espaço para as professoras sugerirem ou evidenciar algo que não tenha sido questionado e que é importante na integração família, escola e comunidade. Relata-se que uma optou por não responder e a outra disse que o principal desafio se apresenta no envolvimento e cobrança dos pais nas tarefas e no estudo de conteúdos. Afirmou que uma grande maioria de alunos não estuda e precisa de um maior envolvimento dos pais para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de forma mais efetiva.

Nesse sentido, faz-se necessário a maior participação entre a escola e a família, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem.

Considerações Finais

A criança é um ser social e seu desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas nos diferentes grupos sociais. Tendo em vista a importância da parceria entre “Família e Escola” destaca-se neste estudo a relação entre estas importantes entidades na vida da criança.

A família serve de grande estimuladora e tem enorme influência no desenvolvimento escolar da criança. As atitudes de afeto e o interesse pelas atividades escolares que a família demonstra para a criança, fazem com que ela se sinta importante e mais segura diante dos enfrentamentos e seus desafios educacionais. Neste sentido é essencial que, a família e a escola estabeleçam uma relação harmoniosa, na qual ambas possam trocar experiências e esclarecer dúvidas, cada uma com seu papel, pai é pai, escola é escola.

A pesquisa mostrou por meio dos dados coletados e analisados que o problema questionado oportunizou um melhor entendimento sobre a relação que existe entre família e escola e que, a mesma interfere no comportamento e no processo de aprendizagem do educando. É evidente que a criança demonstrava melhor rendimento nas atividades escolares quando a família está presente na vida

de seus filhos. Apesar de ela ainda estar um pouco distante da escola pode-se observar pelos estudos que a relação entre a família e a escola tende a melhorar na medida em que ambas tiveram maior interesse e comprometimento na concretização desta parceria.

A família e a escola são as maiores responsáveis pelo futuro das crianças por isso esta parceria pode e deve ser fortalecida. Crianças bem orientadas tornar-se-ão adultos capazes de lutar para transformar a realidade.

Relata-se a satisfação por ter realizado essa investigação e pretendo continuar pesquisando em estudos posteriores, visando sempre o aperfeiçoamento para melhor desempenho da minha futura prática pedagógica.

A escola está diante de um grande desafio necessita da real interação da família para o benefício do desempenho escolar de suas crianças e só assim poderá fazer uma educação de qualidade e que possa promover o bem-estar de todos.

Referências

- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARRIBAS, Teresa Lleixá & Cols. **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990**. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CURY, Augusto. J. **Pais Brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: 2003
- ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVÃO, C. **Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado**. Ensaio, vol. 11, nº 41, 2003.
- FERNANDEZ, A. A. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KALOUSTIAN, S.M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 3. ed: São Paulo: Cortez Brasília. DF. UNICEF, 1998.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 5ª ed.

São Paulo: Atlas, 2003.

OTANI, Nilo, FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. 2ª ed. rev. Atual. Florianópolis: Visual Books, 2011. 160 p.

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

RODRIGUES, N.R.; MAGALHÃES, Z.M. **Comunicação entre pais e filhos**. Rio de Janeiro: Dinâmica, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Editora Gente 2002.

_____. **Disciplina; limite na medida certa**. 41ª ed. São Paulo; Gente, 1996 240p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADES COM A COMUNIDADE ESCOLAR E ACADÊMICA

**Cintia Gonçalves Martins
Susane Waschinewski**

Introdução

Neste artigo é apresentado o relato de dois minicursos realizados na Semana de Ciências e Tecnologia¹¹ da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, nos anos de 2015 e 2016, sob a temática Gênero e Diversidade na Escola, sendo eles intitulados Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos. Descrevem-se as atividades realizadas, partindo desde sua proposta ao evento, inseridos em um contexto nacional em torno do debate para a retirada do termo gênero dos documentos educacionais, passando por seu planejamento e execução. No que tange ao suporte teórico-metodológico, o trabalho situa-se na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, bem como pela possibilidade de integração entre a universidade, professores/as e comunidade escolar. Os minicursos proporcionaram novas aproximações com a temática de gênero e diversidade na escola

No ano de 2015, o evento ocorreu entre os dias 19 e 23 de outubro, com a temática "Luz, Ciência e Vida". Esse tema foi escolhido pela comissão organizadora com base na decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas, que proclamou o ano de 2015 como o Ano Internacional da Luz, com o objetivo de celebrar a luz como matéria da ciência e do desenvolvimento tecnológico. Já no ano de 2016, o evento ocorreu entre os dias 17 e 21 de outubro e teve como tema "Ciência Alimentando o Brasil". Nos dois anos consecutivos, foi oferecido o minicurso de Gênero e Educação, para professores/as das redes estaduais e municipais públicas e particulares dos municípios de Criciúma (SC) e alunos/as de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da Unesc, cuja temática central dos minicursos foi: Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos.

Os minicursos "Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos" tiveram como objetivo provocar reflexões relacionadas às questões de Gênero e

¹¹ A Semana de Ciência e Tecnologia (SCT) é o evento institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) em comemoração à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

Educação no espaço escolar, tendo como público alvo os/as profissionais da educação e sujeitos que atuam em diversas áreas do conhecimento e que buscam pela compreensão dessa temática. A falta de entendimento sobre a temática gênero e diversidade na escola faz com que profissionais da educação e de setores ligados ao sistema escolar reproduzem e reafirmam as diferenças e desigualdades entre masculino e feminino, contribuindo efetivamente para uma sociedade e um ambiente educativo machista, sexista, heteronormativa, heterossexista, homofóbico, lesbofóbico, racista e classista. Nesse sentido, os minicursos tiveram como foco central a realização de análises por meio dos materiais pedagógicos, que circulam no ambiente escolar, compreender como os mesmos alocam as discussões de Gênero, bem como as invisibilidades que esta temática tem nos materiais didáticos.

Contextualizando: gênero e educação: uma análise dos materiais pedagógicos

Reconhecendo a escola como um espaço diverso e multicultural, na qual pretende contribuir para as mudanças e transformação de equidade de direitos no meio social é que os minicursos foram pensados, pois o interesse por esta temática decorreu de nossas experiências pessoais como educadoras das redes públicas estadual e municipal de ensino do estado de Santa Catarina, a partir da qual diversos problemáticas no ambiente escolar, que fundamentam-se nas desigualdades de gênero, como: evasão escolar por gravidez na adolescência, crianças e adolescentes que sofreram com a violência sexual, abusos sexuais e estupros no ambiente familiar ou em outros espaços, vivências de violência doméstica cometidas sob as mulheres da família, em especial, as mães, bullying em decorrência dos preconceitos com a sexualidade aos estereótipos de gênero, etnia/raça ou deficiência, bem como *bullying* sob os diferentes modelos de famílias, que não seguem o padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, evasão escolar em decorrência do *bullying*, meninas e meninos que tinham seus corpos e sua sexualidade expostos por meio de vídeos espalhados entre os adolescentes, entre outras situações.

O ambiente escolar é um espaço ambíguo, ao mesmo tempo em que algumas escolas podem inserir as crianças no universo do conhecimento, modificando e criando expectativas de vida, de sonhos, acolhendo todas as crianças

no meio social, respeitando as suas diferenças, suas aptidões e seus conhecimentos, sua sexualidade. Outras escolas ou até mesmo grupos específicos de professores/as podem desestimular, segregar, criar estereótipos e excluir as crianças e adolescentes e, principalmente, reafirmar as normas de gênero impostas pela sociedade heteronormativa, da qual contribui para as violências e os preconceitos tão vivenciados e naturalizados nas escolas.

Essas inquietações nos motivaram a pensar no minicurso, além disso, contribuiu para nossa mobilização nas ações ocorridas em 2015, por parte de alguns políticos, em diversos estados brasileiros, incentivados por setores conservadores e religiosos, em vetar o termo Gênero e Diversidade dos documentos educacionais, nos planos municipais, estaduais e federais de educação, sob a acusação de “ideologia de Gênero”¹². Estas ações realizadas por parte dos políticos e religiosos levantaram diversas discussões em todos os setores da sociedade e, sobretudo, na área da educação.

Neste mesmo período, no início do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado na Unesc, em 2015, foi possível o acesso com maior profundidade aos estudos de gênero por meio da disciplina Gênero e Educação: Contribuições de Simone de Beauvoir¹³, que colaborou profundamente com as discussões em trânsito no país e a necessidade de desnaturalizar algumas questões que estavam postas naquele momento.

Inseridas neste contexto, pensou-se como seria possível contribuir para a discussão em torno dessa categoria de estudo para que esse debate não ficasse restrito aos estudos da universidade e chegasse aos demais profissionais da área da educação de forma científica e qualificada, assim, chegando às escolas de modo

¹² Ideologia de gênero: é um termo criado/inventado no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as. Esse termo ideologia de gênero não faz parte dos estudos e das teorias sobre gênero, ou seja, os estudos de gênero presentes em várias áreas do conhecimento desconhecem esse termo (FURLANI, 2016).

¹³ Que teve como escopo “o estudo da interface gênero e educação, a partir da obra “O segundo Sexo” de Simone de Beauvoir. Na referida obra, a autora refuta a existência de uma natureza feminina, constituindo-se assim em uma das tributárias de elaborações acerca da categoria gênero. A disciplina se propõe também a discutir estudos que dialogam com Simone de Beauvoir, tendo como foco a categoria gênero. (Ementa da disciplina).

que pudesse contribuir para modificar a realidade escolar que é tão marcada pelas desigualdades de gênero. Nessa perspectiva, organizaram-se os minicursos de Gênero e Educação: uma análise dos materiais pedagógicos, com a intenção de dialogar com a comunidade escolar essas problemáticas no viés dos estudos de gênero.

A categoria Gênero surgiu após amplas discussões sobre o conceito de mulher, mulheres nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais e políticas nos movimentos feministas e, em contradição à classificação de sexo, exige-se pensar de modo mais plural sobre as representações de feminino e masculino e, sobretudo, as identidades de gênero.

De acordo com a historiadora Joan Scott (1995), as relações de gênero são construídas pelas relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos feminino e masculino, e são desse modo constituídas dentro das relações de poder das diferentes modelos de sociedade. A categoria Gênero se contrapõe à ideia de que as desigualdades entre o masculino e feminino são dadas por determinantes biológicos, na tentativa de desnaturalizá-las, isto é, as desigualdades são construções históricas e sociais.

As relações de Gênero fazem parte do ambiente escolar, visto que a educação ocorre para as pessoas com múltiplas diversidades, cabendo ao/a educador/a fazer a mediação. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante ao/a professor/a autonomia nas discussões que envolvam o tema gênero e sexualidade. Diante desse cenário, faz-se necessário problematizar as relações de gênero no espaço escolar, levando em consideração os artefatos pedagógicos que fortalecem a construção nas desigualdades entre o feminino e masculino e silenciam ou negam as diversas identidades de gênero. Com isso, o minicurso buscou analisar as relações de Gênero presentes nos materiais pedagógicos e compreender o papel que os materiais têm para as suas construções.

A importância do debate de gênero nas escolas brasileiras

No contexto histórico da sociedade ocidental, principalmente pós revolução industrial, a escola teve entre suas demandas normatizar as diferenças percebidas entre os sujeitos, servindo como um dos pilares dos estados modernos, tendo como

objetivo o de padronizar, civilizar e educar as crianças com o intuito de formar o jovem adulto que serviria a sociedade e os interesses do sistema capitalista. Por intermédio das leis e decretos educacionais, o estado foi e vai constituindo-se de meios para interferir no processo educacional no sentido de construir um modelo único de indivíduo.

A sociedade em que se vive e os espaços educativos, como parte fundamental da sociedade contemporânea, tendem a normatizar as pessoas em um modelo social inatingível pela maioria da população. A construção da identidade dos sujeitos está inter-relacionada com os marcadores sociais da diferença como gênero, raça, etnia, deficiências, classe social, que se fazem presentes em nossa sociedade. Entretanto, vive-se em um modelo social que hierarquiza e negativiza as diferenças percebidas dos sujeitos. Desse modo, contribui de forma significativa para a construção de uma sociedade segregadora, da qual exclui e discrimina as pessoas consideradas “diferentes e anormais”, especialmente aquelas que não se identificam com o modelo padrão imposto pelas instituições sociais.

De acordo com Louro (1997, p. 57), a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. “Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” de separação dos sujeitos, isto é, a escola separa aqueles que poderiam e que não podiam frequentá-la, bem como para os que a frequentavam, a escola por intermédio de múltiplos mecanismos de “classificação, ordenando, hierarquização”, também exclui os sujeitos que por ela passaram. A separação se deu entre adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, e meninos e meninas.

Atualmente, compreende-se o espaço escolar como um ambiente de vivência, de produtor de culturas, de troca de experiências e de acesso aos diferentes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, bem como um lugar onde produz conhecimentos. Esse conhecimento tem o dever de ser democrático, crítico e, principalmente, que consiga compreender o valor e a importância das diferenças de cada indivíduo dentro de uma análise da qual as igualdades de direitos sejam para todos e todas, ou seja, dar acesso aos direitos, respeitando as diferenças de cada um. Acredita-se que:

[...] refletimos sobre de que modo podemos contribuir com as lutas em favor daquela/es que são discriminadas/os, excluídas/os da sociedade,

para que possam reconhecer e exigir direitos, sugerir propostas e acompanhar a execução de ações governamentais. Isso, a princípio, pode ser feito na escola e é nela também que podemos discutir e trabalhar com as questões de gênero para que a igualdade de direitos nesses casos seja para todas/os (GRAUPE; SOUZA, 2015, p. 11).

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997-1998) estabelecem como propostas que o governo garanta a disponibilidade de discussões para o respeito individual e coletivo que possa garantir os direitos comuns a todos e todas, no ideal de uma escola democrática. Os temas sobre sexualidade e gênero são considerados transversais, justificam-se na medida em que as necessidades das crianças e jovens fazem parte nos meios escolares, refletem sobre os estereótipos e as desigualdades que surgem a partir dos papéis sociais atribuídos para os meninos e meninas.

Dentro dos PCNs, o conceito de gênero é definido com uma categoria de análise que se constrói no meio social e não definições biológicas estáticas. Também tratam sobre as questões da sexualidade, entendendo que a sociedade se modifica e que temos de respeitar e possibilitar que cada indivíduo possa viver sua sexualidade. Pode-se concluir que os PCNs, mesmo tratando essas temáticas como temas transversais, estão inserindo essas discussões e reflexões dentro do universo escolar.

Entretanto, mesmo que existam documentos educacionais que se apresentam como norteadores das práticas educativas relacionadas aos temas de gênero, sexualidade e diversidade na escola, muitas temáticas vivenciadas no ambiente escolar como as questões raciais, étnicas, sexualidades, liberdade de escolha das mulheres sobre suas vidas e corpos, identidade de gênero, religiosidade, deficiências físicas ou mentais, são consideradas tabus pela comunidade escolar.

A escola é um ambiente no qual os/as alunos/as vivenciam diversas experiências e passam pelo processo de saída da infância para a entrada na adolescência e juventude. Este processo de transição é permeado por várias dúvidas, questionamentos, medos, vergonhas como também, por experiências positivas ou negativas. Entre essas várias situações vivenciadas pelos/as estudantes/as no meio escolar, estão as questões relacionadas à sexualidade e as

relações de gênero. Tais questões estão intrínsecas no espaço escolar e geram compreensões em muitos casos errôneas sobre sexualidade e relações de gênero, causando danos para a vida dos/as estudantes/as, como hierarquias, violência e desigualdade de gênero e problemas relacionados a doenças sexualmente transmitidas, gravidez na adolescência, violências sexuais, violências de gênero, discriminações, evasão escolar e exclusão.

O debater dessas temáticas com os educadores/as e alunos/as, ou seja, todos e todas que fazem parte do universo escolar, em sua maioria, está carregado de fundamentalismo religioso e discriminação acarretados de outros grandes problemas, como relata Welter (2015):

As práticas discriminatórias são pautadas e repetidas incansavelmente no espaço escolar, ora através de mensagens normatizadoras, ora através do silêncio e do consentimento da violência. Por meio da “pedagogia do insulto”, estudantes e educadoras/es aprendem a ser hostis a estes grupos, servindo como poderoso mecanismo de silenciamento e dominação simbólica. Agindo dessa forma, a escola reproduz padrões sociais, perpetua concepções, valores e clivagens sociais, participa ou compactua com a normatização de corpos e identidades, legitima relações de poder, hierarquias e processos de acumulação, estimula a internalização do heterossexismo, misoginia, negação, autculpabilização, autoaversão de jovens e adultos com identidades e desejos sexuais não hegemônicos. Muitas vezes, isso ocorre com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade em geral e do Estado (WELTER, 2015, p. 18).

Essas violências simbólicas ou físicas estão presentes nas escolas de norte a sul do Brasil e se apresentam com base em discursos etnocêntricos, heteronormativa, patriarcais, sexistas e machistas, que seguem os modelos de legitimidade de superioridade, criados para fortalecerem os discursos biológicos e concepções positivistas, que surgiram na Europa entre os séculos XVI e XIX. Esses discursos contribuíram para assentar grupos étnicos como os dos negros/os, indígenas e mulheres, independentemente de sua etnia em uma esfera de inferioridade. Esses discursos dos grupos etnocêntricos do início da era moderna buscaram normatizar a sociedade ocidental, criando mecanismos de poder no qual os grupos que não correspondem a essas normas, são inferiorizados da sociedade, ou seja, cria-se um modelo social em que todos/as os/as indivíduos tenham que estar

submetidos às regras de normatização social. Esses discursos foram ganhando poder de legitimidade e apropriação tão intenso que convivemos com eles, no cenário político e social brasileiro, atualmente (MARTINS, 2016).

O cenário político brasileiro, segundo Silva, Pires e Pereira (2015, p. 8) encontrava-se em, 2015, o mais conservador desde 1964, período da ditadura civil militar no Brasil. Para os/as autores/as é assustador o avanço da “vanguarda” do atraso, na sociedade brasileira, “composta, sobretudo pela bancada política “BBB: *bíblia* (pastores fundamentalistas), *boi* (agronegócio) e *bala* (ligada diretamente à polícia e às empresas de segurança, ao aparato repressivo e contra o estatuto do desarmamento).”

Os/as representantes dessa bancada apresentam um retrocesso e ameaça ao sistema democrático que foi conquistado com muita resistência e luta e “constituem um desafio essencial para reorganização das forças progressistas.” Bem como, ameaçam direitos já conquistados por intermédio de projetos de leis que retrocedem avanços em relação ao direito reprodutivos das mulheres, as violências de gênero e questões de equidade de gênero e homofobia, transfobia, lesbofobia e dos direitos das pessoas com deficiência.

O cenário educacional, atualmente, encontra-se comprometido com a disseminação de opiniões e análises não científicas e fundamentalismos religiosos. Sendo que a produção de conhecimento realizado no ambiente escolar deveria sobrelevar as barreiras de opiniões sem fundamento histórico, científico e social, ou seja, a educação escolar deve basear-se no conhecimento científico proposto pelos/as estudiosos/as e pesquisadores/as ao longo da história da humanidade (MARTINS, 2016)

Os sujeitos contrários à introdução dos debates de gênero na escola demonstraram o quão seu entendimento e conhecimentos estão baseados em fundamentalismos religiosos e obscurantismo, visto que os mesmos não conhecem ou ignoram o que significam as categorias gênero, classe, raça/etnia, diversidade nas escolas, e sua importância para o espaço escolar, contribuindo para a equidade de direitos entre os diversos grupos sociais, que compõem os educandários.

A falta de acesso aos estudos de gênero pelas/os das/os profissionais da área da educação contribui, de forma significativa, para que a escola não realize seu

papel de acesso ao conhecimento livre de opiniões do senso comum e do fundamentalismo religioso, auxiliando à construção de uma sociedade com atitudes comportamentais machistas, sexistas, homofóbicas e preconceituosas em relação ao diferente, nas quais as violências físicas e simbólicas perante esses sujeitos são naturalizadas.

É no ambiente escolar que se reforçam as desigualdades de gênero, já na primeira infância, delimitando-se quais são as brincadeiras direcionadas para as meninas e para os meninos. Brincar de casinha, boneca Barbie, fazer comidinha, cuidar da casa, limpar são brincadeiras direcionadas para as meninas; brincar de bola, correr, carrinho, guerra, aventuras são brincadeiras consideradas para os meninos. Na Educação Infantil, as festas à fantasia que acontecem em algumas escolas demonstram, por intermédio de seus trajes, que as meninas se vestem de fadas, princesas, abelhinhas, bonecas, bruxinhas, já os meninos apresentam-se de super-heróis, *Batman*, Homem Aranha, Homem de Ferro, heróis, guerreiros e lutadores, enfim, é nítido que as fantasias seguem os padrões sociais, definindo o que são papéis de gênero para meninos e o que são de meninas.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental II, notam-se também várias diferenças entre os meninos e meninas, nos materiais escolares (cadernos, lápis, borrachas, mochilas, estojos, livros) para as meninas são cor-de-rosa, de personagens de desenho, cheios de decoração, afirmando que as meninas são meigas sensíveis; para os meninos são coisas neutras e de super-herói, reafirmando que os meninos são heróis, protetores, demonstrando o que é de menino e o que é de menina, tanto nas brincadeiras, nas cores e no modo de comportamento.

No ambiente escolar, observam-se, também, estereótipos de gênero nas falas e comportamentos dos/as educadores/as, nas reuniões pedagógicas, ou até mesmo na sala dos professores/as, falas pejorativas aos comportamentos de alunas e alunos são frequentes. Nos momentos de socialização dos educandos/as, podem-se observar comportamentos das crianças e adolescentes que remetem a julgamentos e comportamentos com discriminação e *bullying* em relação aos modelos de gênero, bem como os clubinhos de meninos e meninas, na qual existe uma divisão dos gêneros.

Entre os estudos que tratam da temática de gênero, os quais demonstram suas implicações no ambiente escolar, pode-se destacar o artigo de Marília Pinto de Carvalho, intitulado “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas (2001). É um excelente exemplo de como a categoria de Gênero está presente no modo como os/as educadores/as avaliam os/as estudantes no processo de ensino e aprendizagem e como essas distinções acabam, de certa forma, contribuindo para a exclusão e evasão escolar. Segundo a autora, o artigo tem como objetivo:

[...] perceber o que as professoras consideravam fundamental avaliar e como o faziam; em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam nesses julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento tanto de meninas quanto de meninos. Nem sempre o que apreendemos foram preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e coletivamente explicitados pela equipe escolar. (CARVALHO, 2001, p. 556).

Outro estudo que elucida essas diferentes formas de avaliação dos/as educadores/as relacionados aos marcadores de gênero como também de cor é o artigo denominado Meninas Bem-Comportadas, Boas Alunas; Meninos Inteligentes, Indisciplinados, de autoria de Silva *et al.* (1999). Os/as autores/a relatam o fracasso escolar na cidade de Pelotas (RS) e de que forma os marcadores de raça, cor e de gênero são manifestados nas diversas formas de avaliar os alunos/as. De acordo com os/as autores/as,

[...] buscou-se identificar as representações dos professores sobre o desempenho escolar, os comportamentos considerados adequados/inadequados, a repetência e a previsão de aprovação/reprovação relacionados com sexo e cor dos alunos, as representações dos professores a respeito da própria profissão e de papéis de gênero, bem como suas percepções sobre a aprendizagem dos alunos e a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem. A investigação buscou, assim, identificar que processos estão presentes na escola e nas representações que possibilitem entender as diferenças no desempenho escolares relacionados a cor e ao gênero (SILVA, *et al.*, 1999, p. 214).

Nesse sentido, as duas pesquisas apresentadas demonstram o quanto as categorias gênero, raça e etnia estão presentes no cotidiano escola e como tais

marcadores contribuem para a criação e fortalecimento de estereótipos que levam as ações preconceituosas, que dificultam a formação identitária dos sujeitos que não estão no topo da pirâmide das hierarquias, ou seja, mulheres, negros, negras, grupos indígenas, pessoas com deficiência. Para Carvalho (2001, p. 554):

[...] pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia.

As questões relacionadas à categoria de análise gênero estão presentes nas escolas brasileiras e, nesse sentido, acredita-se que:

É importante discutirmos a temática gênero e educação porque a instituição escolar, de forma explícita ou implícita, por meio do seu currículo, seu projeto político pedagógico, suas práticas pedagógicas, linguagens, brincadeiras, ainda é um local privilegiado para a discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. (GRAUPE; SOUZA, 2015, p. 111).

Reconhecer a importância de inserir os debates de gênero no ambiente escolar estão entrelaçados às mudanças de concepções, paradigmas e conceitos presentes em nossa sociedade. Problematizar, discutir, dialogar, inserir as problemáticas de gênero na escola vai além do entendimento da luta pelas igualdades de direitos e respeito entre os grupos humanos. O debate de gênero trará à tona problemáticas racistas, classistas, homofônicos, preconceitos com pessoas com deficiências que estão presentes nas relações de poder criadas pelos sujeitos que compõem o universo escolar.

Entendendo a categoria de gênero em uma perspectiva histórica cultural, ou seja, compreendendo o conceito de Gênero como uma construção dos modelos de masculino e feminino resultantes de um processo histórico que será diferenciado, dependendo da forma social e cultural que os grupos de pessoas estão organizados.

A categoria de análise gênero constitui-se por uma construção histórica e social do que definimos por masculino e feminino, bem como por seus atributos que ultrapassam o que é biológico dos seres humanos para uma esfera construída histórica e socialmente, ou seja, o que se naturaliza como características sociais do

feminino e masculino são construídas e não dadas naturalmente. Nessa perspectiva, muitas das características atribuídas às mulheres, ao longo do processo histórico da sociedade ocidental, tornaram-se naturalizada a partir do discurso biológico que inferioriza as mulheres perante os homens, contribuindo para a opressão e a violência contra o sexo feminino.

Desse modo, ao analisar o universo escolar e suas estratégias metodológicas educativas, torna-se legível as relações de gênero que se construíram histórica e socialmente e que se naturalizaram com os discursos de poder de determinados grupos sociais sobre outros, haja vista que, ao mesmo tempo em que alguns ambientes educacionais possam inserir os/as estudantes no universo do conhecimento, criam formas diversas de acolhimento aos meios escolar e social, respeitando as suas diferenças, suas aptidões e suas sabedorias e, também, sua orientação sexual. Outras instituições de ensino ou, até mesmo, grupos específicos de educadores/as podem desestimular, segregar, criar estereótipos e excluir os/as educandos/as e, principalmente, reafirmar as normas de gênero impostas pela sociedade heteronormativa, da qual criaram os papéis de masculino e feminino, e assim, reafirmando características homogeneizadoras e monoculturais.

Entendendo que, inserir os estudos de gênero nas escolas faz com que se possa construir uma educação igualitária e democrática, na qual a apropriação e produção do conhecimento terão como base o respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero, sendo possível promover a partir do debate de gênero a igualdade entre meninos e meninas; problematizar as questões sobre violência de gênero e violência sexual; combater os estereótipos de gênero; acolher os diversos modelos de família; combater o machismo e sexismo; combater a violência do bullying; contribuir para o empoderamento das meninas e meninos; reconhecimento da diversidade sexual, enfrentamento da homofobia, lesbofobia, transfobia; promover os direitos e a inclusão no ambiente escolar; trabalhar as questões étnico/raciais; combater o racismo, xenofobia; respeitar as diversas formas de religiosidade dos educandos e seus familiares; inclusão das/os estudantes com deficiência: promover debates sobre Saúde Sexual e produtiva com os/as educandos/as.

O diálogo utilizando-se da categoria analítica gênero e diversidade na escola torna-se amplo quando se trabalha em uma concepção interseccional, isto é, uma

perspectiva que compreende as questões de gênero, raça/etnia, classe social, geracional, deficiência entre outros marcadores sociais da diferença que estão comprometidos com as relações de poder do meio social, histórico, político e econômico das mais diversas sociedades. Assim, essa perspectiva contribui de forma significativa para se compreender o meio educacional como um sistema plural e diversificado, que está em constantes transformações, sendo que o escolar é construído por sujeitos diversos e multiculturais, os quais necessitam ser representados para que possam desconstruir as desigualdades de gênero e possibilitar atitudes de respeito e acolhimento às diferentes identidades de gênero que se apresentam no espaço escola (MARTINS, 2016).

Entende-se que a o ambiente escolar é um espaço democrático, cujas questões de gênero, sexualidade e direitos reprodutivos, bem como outros temas discutidos e trabalhados em uma perspectiva interseccional, fazem-se presentes nas demandas diárias das escolas. Desse modo, ao se discutir esses temas de forma democrática e fundamentados em pesquisas científicas, pode-se, como educadoras/es, gestoras/es e pesquisadoras/es, apresentar à comunidade escolar mudanças significativas, que tratam desses assuntos tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Necessita-se, urgentemente, que tais assuntos sejam debatidos no âmbito escolar para que se possa construir uma sociedade que consiga enfrentar as violências de gênero que permeiam as vivências dos mais diversos sujeitos sociais. Nessa perspectiva educacional, busca-se contribuir com a formação do conhecimento de profissionais da área da educação com a realização do minicurso, para que o debate de gênero chegasse às escolas com qualidade e compreensão científica.

Minicurso de gênero e diversidade: um diálogo possível com educadores e a comunidade acadêmica

Pensar na organização do minicurso impôs muitas reflexões, pois havia um público alvo, porém, não se sabia quais entendimentos possuíam sobre gênero, sexualidade e diversidades, muito menos se poderia controlar ou prever o desenvolvimento das discussões e o andamento da oficina. Tal receio partia da

conjuntura de que se vivia naqueles meses, e que construía uma divisão política e social no país.

Em 2015, havia uma mulher como presidenta do país, sofrendo ataques sistematizados tanto de seu governo como de sua condição feminina. Em 2016, a divisão política do país se intensificava ainda mais, tendo como elemento o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, posse do novo governo, e aumento no número de prisões decorrentes da operação Lava-Jato. A avalanche de eventos políticos foi sentido, também, na esfera educacional, e sob o signo de “limpar o país do comunismo”, “acabar com a doutrinação marxista e a ideologia de gênero”, professores/as assistiram deputados federais (não qualificados para o debate educacional) propondo alterações no Plano Nacional de Educação (PNE), vedando a discussão de gênero nas escolas.

Diante desses desafios, organizou-se o minicurso em duas partes, a primeira teve como propósito tratar o conceito de gênero por meio de uma perspectiva histórica e social, contextualizando e problematizando as lutas das mulheres e dos movimentos sociais por sua emancipação e a busca da superação do estigma de inferioridade em relação aos homens. As discussões objetivaram abranger os conceitos de história da mulher e das mulheres, feminismos, buscando historicizar movimento feminista, suas características específicas em determinados períodos históricos, conhecido pelas/os estudiosas/os em duas ondas que constam questões específicas em suas reivindicações.

Para condução das discussões que tiveram como proposta desnaturalizar o papel do feminino, buscou-se perseguir os estudos propostos por autoras e pesquisadoras como Simone de Beauvoir (1949/2009), Margareth Mead (1935/2015), Betty Friedan (1963/1971), Kate Millett (1970), Juliet Mitchell (1970), Michelle Perrot (1980/2013), os quais ajudaram a pensar nas ambiguidades presentes na condição feminina, levando em conta os papéis historicamente construídos tanto para as mulheres como para os homens. Ao destacar as desigualdades em relação às mulheres, Beauvoir (1946) chama de “condição feminina”, ou seja, a construção que coloca as mulheres como o outro, o segundo sexo, em relação ao masculino. A partir desta clave de conceitos e ideias, inicia-se a discussão teórica de nosso minicurso, como tentativa de avançar na discussão

binária (mulher/homem) em direção às discussões de gênero e sexualidade. Sobre o conceito de gênero, dialogou-se com a historiadora Joan Scott, 1980, em seu artigo: Gênero: uma categoria útil de análise histórica, pontuado na introdução desta pesquisa. Apresentou-se para os/as participantes/as a história da categoria de análise Gênero e como ela chega nas pesquisas e estudos no Brasil.

Com base na contextualização que se apresentou aos professores/as, abriu-se para ouvi-los sobre a temática, em um momento de diálogo, para identificar se as informações contribuíram com os conhecimentos e vivências que eles já possuíam. Interessa relatar que alguns professores/as presentes manifestaram-se intrigados e julgando concordar com a história das mulheres, movimentos feministas, bem como relatando vivências que já possuíam em relação às violências e discriminações de gênero em suas vidas pessoais e profissionais, porém era para eles/as o primeiro contato com a discussão articulada com bases teóricas.

Na segunda etapa do minicurso, organizaram-se os professores/as em pequenos grupos, de 4 a 5 membros, entregando a eles diversos objetos pedagógicos como livros didáticos (e variadas disciplinas e diferentes níveis de ensino), objetos escolares como cadernos, régua, lápis e canetas (com capas de personagens comerciais). Com base nesses objetos, as equipes deveriam realizar uma análise de quais representações imagéticas de gênero são disseminadas nos mesmos, atentando para algumas questões: quais as representações de gênero estão contidas nesses objetos? Os artefatos analisados reforçam o modelo binário (masculino e feminino)? Como as mulheres são representadas? Suas imagens lhes colocam em igualdade com os homens? Os adolescentes que não se enquadram no modelo binário se visualizam nesses objetos pedagógicos? Os livros abordam história/trajetória de personagens de diferentes gêneros?

Em suas análises, os professores/as presentes narraram sob diversas óticas questões referentes à invisibilidade das diferentes orientações sexuais, além de observar que os objetos reforçam estereótipos que estigmatizam a imagem da mulher e favorecem a figura masculina, colocando em uma condição de suposta superioridade. Para além das discussões de gênero, evidenciaram também a

ausência da representatividade racial, em especial, a presença dos negros/as que compõem 54%¹⁴ da população brasileira.

Ao propor a análise de livros didáticos, como um dos artefatos culturais e objetos escolares, foi importante para se lançar um olhar atento a este objeto que acompanha professores/as e estudantes diariamente e que, muitas vezes, suas representações passam despercebidas no dia a dia da sala de aula. Importante chamar atenção que “as imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou como devem ser) os meninos e as meninas” (2010, p. 9). O historiador Roger Chartier (1990) aponta que os livros didáticos podem ser entendidos como importantes artefatos culturais, capazes de propagar ideias dominantes e princípios morais, ou seja, traduzem valores e comportamentos que sempre se desejou que fossem ensinados.

Neste sentido, os minicursos tinham como desejo aproximar as discussões de gênero à vida escolar, além de observar como os professores/as estavam se sentido com a ampla exposição do tema na mídia, se estavam preparados para lidar com a temática e se conseguiam observar a presença do gênero nestes objetos escolares. Após a socialização dos professores/as e as discussões decorridas, encerrou-se a oficina com a exibição do vídeo “Gênero na escola”¹⁵, que apresenta a história escolar da vlogueira Lorelay Fox, e como as questões de gênero estavam presentes em sua trajetória escolar. O vídeo contribui para refletirmos com os participantes do minicurso sobre as questões de gênero e diversidade na escola na ótica dos/as estudantes/as.

Considerações finais

Ao problematizar as questões de gênero e sexualidade na Semana de Ciência e Tecnologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, nos anos de 2015 e 2016, sob a temática Gênero e Diversidade na Escola, pôde-se

¹⁴ Segundo dados do IBGE (2014), os negros são maioria da população brasileira, representando 53,6% da população.

¹⁵Vídeo do canal “Para tudo”, da vlogueira Lorelay Fox. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2lfu6SIM>. Acesso em: 15 jul. 2019.

observar, no primeiro momento, a receptividade e interesse dos professores/as em compreender melhor a temática.

Evidenciou-se, por meio da participação dos professores/as que, infelizmente, essas discussões não integram a agenda de debates escolares, pois recaem como responsabilidade de algumas disciplinas específicas como Biologia, por exemplo, quando se trabalha corpo humano e sexualidade. A ausência do debate de gênero e sexualidade no interior das escolares é uma das questões que demonstram quanto o discurso que “os professores ensinam os alunos a ser homossexuais, ou escolherem seu sexo” é falacioso. Um discurso muito frágil do ponto de vista prático e teórico, porém foi e continua sendo difundido pelas bancadas conservadoras dos governos.

A indiferença de não debater os temas de gênero e sexualidade sinalizam que professores/as e profissionais da educação precisam estar atentos em promover, questionar e problematizar gênero, diversidade e sexualidade no ambiente escolar, pois mesmo não ocorrendo formações adequadas para os/as professores/as, os problemas vivenciados no ambiente escolar estão interligados com as questões de gênero.

Por fim, avaliou-se a realização dos minicursos em suas duas edições de maneira bastante positiva, sendo que nos desafiou a pensar gênero, sexualidade e diversidades no cotidiano escolar, bem como, contribuiu para que os profissionais da educação que estiveram presentes pudessem desmistificar seus entendimentos em relação à temática, e assim, contribuir para a consolidação de uma escola mais justa e igualitária para todos/as os/as sujeitos.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: volume único. Trad. de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud. Fem.**[online]. v. 9, n. 2, pp. 554-574, 2001. Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis (SC): Faed, Udesc. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HKWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view. Acesso em: 31 jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Cintia Gonçalves. **Simone de Beauvoir na prova do exame nacional do ensino médio – Enem e a repercussão na mídia: a importância dos estudos de Simone de Beauvoir sobre a condição das mulheres na formação das/os educandas/os da educação básica**. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) Centro de Filosofia e Ciência Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina: 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173774>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Trad. de Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MILLET, Kate. **Sexual Politics**. London: Virago, 1969.

MITCHELL, Juliet. **La condición de la mujer**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1977.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre a Cultura visual**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2010.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES Giovani de Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. O congresso nacional, a mídia e as questões de gênero no limiar da “primavera das mulheres”. **Revista Motrivivência**. Florianópolis (SC), v. 27, n. 46, p. 6-14, dezembro/2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p6/30760>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SOUZA, Lúcia Aulete Búrico; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero e Educação *In*: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam. (Orgs.) **Especialização em Gênero e Diversidade na escola: Livro 2 – Módulo II – 4. Gênero, diversidade sexual e**

religião. 5. As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

WELTER, Tânia. Gênero, diversidade sexual e religião. *In*: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam. (Orgs.) **Especialização em Gênero e Diversidade na escola**: Livro 2 – Módulo II – 4. Gênero, diversidade sexual e religião. 5. As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.



EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

METODOLOGIAS ATIVAS: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO NORTEADORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**Danieli Cambuzzi
Luiza Liene Bressan da Costa
Andréa Andrade Alves Debiasi
Rodrigo Moraes Kruehl**

Introdução

A prática pedagógica do professor revela muito a sua visão da educação. O professor e suas escolhas é que vai orientar uma concepção emancipatória de educação, se adotar também, práticas de ensino igualmente emancipatórias.

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas poderão se constituir como ferramentas necessárias às mudanças que se pretendem realizar no cotidiano escolar, como cita Zilbermann (1988, p. 70), “a educação não representa apenas os objetivos da escola, mas é uma meta de toda a sociedade.”

Com isso, é necessário desenvolver metodologias que atendam ao dinamismo que há em uma sala de aula, buscando o engajamento dos pares e a parceria entre os alunos. Pereira (2012, p. 6) contribui com este raciocínio ao definir metodologia ativa:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (ABREU, 2009).

Dessa forma, a metodologia ativa é uma prática educativa voltada ao aprender do aluno, com vários métodos e estratégias, oportunizando a expressão de todos os envolvidos no processo de aprender e conviver com técnicas diferenciadas, expondo suas opiniões e trabalhando com a prática.

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, que, conforme explicitado anteriormente, é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele

ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomada de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Para efetivação de uma metodologia ativa, podemos nos utilizar de inúmeras ferramentas pedagógicas, entre elas, a contação de história.

A contação de história é uma das atividades mais antigas da humanidade. Por meio dela se formam cadeias de conhecimento que vão desde a perpetuação de valores à resolução de problemas da atualidade.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998, p. 143).

Por meio da

[...] contação de histórias infantis e dos contos de fadas, temos a oportunidade de representar papéis e cenas do cotidiano, tomando posições e solucionando problemas de forma livre, sem a intervenção das pressões da realidade, podendo experimentar outras formas de ser e pensar. (BRASIL, 1998, p. 133).

Com a história, seja ela qual for, em quadrinhos, contos, marcos históricos, podemos viajar no mundo lindo e colorido da imaginação. Uma criança ao ler ou ouvir uma história, está obtendo mais conhecimentos e ajudando em seu desenvolvimento. Segundo Dohme (2000, p. 5) “as histórias são um ‘abra-te sésamo’ para o imaginário, em que a realidade e a fantasia se sobrepõem”.

É uma das maneiras mais significativas que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem.

A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa que auxilia no processo de ensino e aprendizagem e favorece a interação em sala de aula. Compreendendo a

importância dessa metodologia no contexto escolar, elaboramos como questão de pesquisa: Que recursos didáticos podem ser utilizados na contação de histórias para nortear o trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais?

Para responder a esta questão, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Identificar junto aos professores do Ensino Fundamental I se a contação de história pode ser uma ferramenta didático-pedagógico norteadora no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de melhor explicitar o objetivo geral, os objetivos específicos, ficam assim elaborados: conceituar as metodologias ativas, compreendendo sua função pedagógica; descrever o processo de contação de história como ferramenta pedagógica; investigar se os professores da rede Municipal e Estadual de Ensino do município de Lauro Müller (SC), utilizam a contação de história como recurso didático.

Durante o estágio curricular obrigatório, foi possível observar que, em função da baixa remuneração, a docência está bastante desmotivada, o que repercute diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, pretendemos investigar se a utilização da contação de história como uma metodologia ativa se faz presente nos contextos de sala de aula e, por meio, da pesquisa, justificar a importância da mesma no sentido de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e servir de mola propulsora para desenvolver a capacidade de reinventar o cotidiano escolar.

Os problemas educacionais são constantes. Atualmente, vemos, com certa frequência, uma escola sucateada, infraestrutura precária, material didático insuficiente e, principalmente, professores e alunos sem grandes expectativas pelo processo de ensinar e de aprender.

O trabalho docente está sempre polarizado como vocação e profissionalismo e, nesse sentido:

A categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante,

seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles como a sociedade em geral e seus empregadores em particular têm aceitado os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários. (ENQUITA, 1991, p. 50 *apud* COSTA, 1995, p.112).

Por este viés, buscamos compreender a relação entre docência e a discência mediada por uma metodologia ativa aqui estudada: a contação de histórias.

A Sala de Aula: dificuldades e desafios

Ao realizarmos o estágio curricular obrigatório nos anos iniciais, observamos o esforço dos professores para envolver os alunos em atividades de aprendizado. O constante desinteresse por parte de alunos e professores impactados pelas más condições de trabalho têm mostrado efeitos preocupantes relacionados às questões educacionais. Muitos professores precisam trabalhar mais horas do dia para receber um salário melhor, por vezes, deixando de buscar novos conhecimentos e preparar mais atividades aos alunos.

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo as concepções que o consideram como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (MARTINS; PEREIRA, 2002, p. 113).

Os pais estão se afastando a cada dia mais da escola, deixando assim, o trabalho do docente mais difícil, sendo que quando há o interesse por parte da família o processo de ensino e aprendizagem se torna mais rápido e fácil.

Nérici (1994) esclarece que um dos agravantes da má conduta dos jovens é o fato de a família estar se ausentando cada vez mais do processo de aprendizagem de suas crianças. Segundo ele, “A família [...] está, aos poucos, transferindo para outras instituições, notadamente a escola, a responsabilidade de educar seus filhos.” (NÉRICI, 1994, p. 34)

Os pais e a escola devem formar uma parceria trabalhando juntos em colaboração e participação, desse modo a aprendizagem irá favorecer muito o

aluno, fazendo com o mesmo se sinta valorizado e apoiado. Os pais que procuram saber sobre o desenvolvimento dos filhos, ajudam os professores a resolver os problemas e as dificuldades de cada aluno no cotidiano escolar. Como bem diz Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]. (PIAGET, 2007, p. 50).

Podemos observar que, em muitos casos, o aluno tem um comportamento não condizente com o protagonismo esperado, acreditando que ele pode fazer tudo o que bem entender, muitos são mal-educados, bagunceiros, deixando de realizar as atividades propostas em sala de aula e fora dela. Dessa forma, o docente, muitas vezes, fica sem saída, pois não pode contar com a ajuda dos próprios pais, sentindo-se, muitas vezes, sozinho neste processo. O protagonismo do aluno é necessário, sim, mas para ser sujeito ativo de sua aprendizagem e não o contrário. Freire já dizia “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” (FREIRE, 2007, p. 105).

Metodologias Ativas: as possibilidades de envolver os alunos nas atividades escolares

Apesar de sua importância e, porque não dizer, eficácia em determinados momentos da trajetória educacional, pouco a pouco, os métodos tradicionais vão abrindo espaço para as tecnologias de informação e comunicação, como também para as metodologias ativas existentes, aprimorando metodologias de trabalho, possibilitando aos alunos um protagonismo na construção de sua aprendizagem. Segundo Freire (2007), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

As metodologias servem para aprimorar a formação de um indivíduo, quanto mais se trabalha com a realidade melhor será o entendimento do aluno, procurando sempre trabalhar na prática.

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Teóricos como Dewey (1959), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), dentre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Os alunos devem ser desafiados em sala de aula, o professor deve trabalhar com atividades que tragam aprendizagem e que desperte a curiosidade de sempre querer aprender mais e saber mais sobre o conteúdo proposto, ou seja, quando o ensino se dá a partir de situações reais, assim podemos chamar esse modelo de aprendizagem de metodologias ativas. Segundo Mitre *et al.* (2008), a problematização, utilizada pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino e aprendizagem, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante de um problema, ele se examina, reflete, contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas, podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino e aprendizagem.

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

A contação de histórias: ferramenta de ensino e aprendizagem

Atualmente, muitas crianças fazem uso constante das tecnologias presentes em nosso meio como celulares, tablets, notebooks, deixando assim o gosto da leitura de lado, as histórias estão praticamente esquecidas para algumas delas, atrapalhando assim a formação, tanto da leitura quanto da escrita, deixando o trabalho do professor ainda mais difícil.

A contação de histórias nas escolas tem o propósito de instigar a criatividade, imaginação, e fazer com que as crianças tomem gosto pela leitura, que é tão importante. Coelho (2001, p. 19) afirma que “Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.”

As histórias ficam marcadas para sempre em nossa vida, ao ler ou contar uma história podemos viajar no mundo da imaginação ou no real, podendo transmitir conhecimentos e valores e aprimorar mais o processo de ensino e aprendizagem, além de também, pode-se dizer, é uma atividade comunicativa.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O ato de contar uma história ou ouvi-la pode envolver muitas emoções, como suspense, alegria, medo, curiosidade, espanto, dentre tantos outros sentimentos. A cada história que uma criança ouve ou lê, aguça mais a curiosidade, tornando assim um incentivo para mais leituras. “O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importante recurso de formação do leitor.” (PENNAC, 1993, p. 124).

A contação de história pode tornar uma aula mais empolgante para o aluno. Para tanto, o professor deve criar estratégias de leitura, como fantoches, cartazes, iluminação, músicas, não somente tomar um livro em mãos e ler para os alunos, mais sim, tornar a sala de aula um lugar fictício próprio para cada história a ser lida. Assim, o aluno prestará mais atenção e viajará no mundo imaginário e, o mais importante, irá ter uma aprendizagem significativa. É preciso ensinar a gostar de ler “[...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece.” (VILLARDI, 1997, p. 2).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa científica tem por objetivo contribuir com a evolução dos saberes humanos em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada por meio de rigorosos critérios de processamento das informações. Nas palavras de Rúdio (1999, p. 9) “é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento.”

E para analisar se a contação de história se torna norteadora do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por aplicar uma pesquisa que envolve professores de duas escolas: uma da Rede Municipal e uma da rede Estadual de ensino do município de Lauro Müller (SC). Uma situada mais ao interior do município e outra localizada no centro, atendendo em média 350 alunos, sendo que uma atende desde o Ensino Infantil ao 9º ano e outra do 1º ao 9º ano. Em um primeiro momento, construímos um referencial teórico que deu sustentação às análises.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a referida pesquisa tem caráter quantiquantitativo para melhor expor os dados que foram coletados, mostrando por meios de números e descrições. A referida pesquisa, como o próprio nome indica, representa a combinação das duas modalidades. Requer, portanto, o uso de recursos e de técnicas estatísticas, porém não abdica da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados aos dados.

Com relação aos objetivos, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, o qual exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Por sua especificidade e do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa se configura como um estudo de caso, por serem pesquisados professores dos Anos Iniciais de duas escolas.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas

revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

As unidades escolares foram selecionadas, seguindo o critério de proximidade da pesquisadora com as mesmas e, também, porque o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório foi desenvolvido nestas UEs, o que oportunizou conhecê-las.

Como instrumento de coleta de dados foi desenvolvido um questionário com 5 questões abertas e 5 fechadas. O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Lauro Müller (SC). A escola A está situada em um bairro a 7km do centro da cidade, atualmente conta com um quadro de uma diretora, uma secretária, 13 professores, três serventes, atendendo 186 alunos. Tem 5 salas de aulas, dois banheiros, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala para professores e uma sala de Educação Física. A escola B está situada no centro da cidade, conta com um quadro de 20 professores, uma diretora, duas secretárias, 12 salas de aula, 1 sala de informática, 3 salas para projeto, 1 biblioteca, 1 sala de professores e atende 450 alunos. Ao total foram pesquisados 8 professores.

Também, esta pesquisa teve seu projeto submetido à Plataforma Brasil para que o Comitê de Ética do Unibave apreciasse e fizesse os apontamentos necessários, sendo que a mesma foi aprovada pelo Parecer nº 2.845.662, de 08/08/2018.

Resultados e Discussão

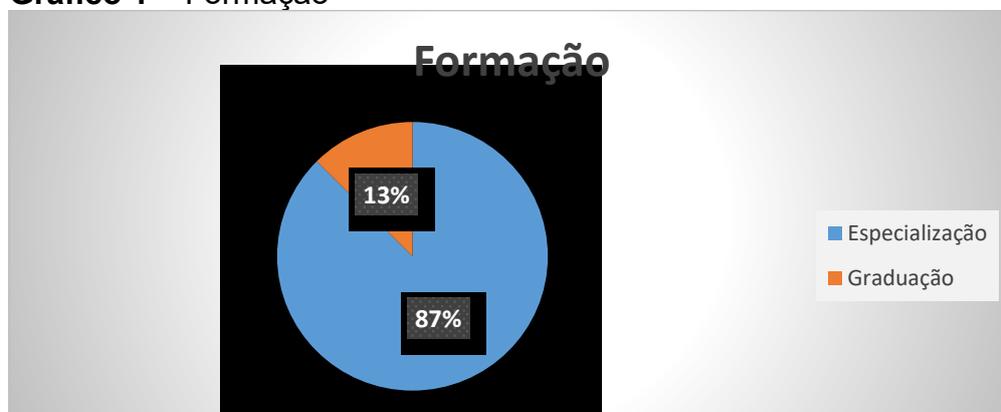
Como já registramos nos procedimentos metodológicos, aplicamos um roteiro de pesquisa com 8 (oito) professores que atuam nos Anos Iniciais de 2 (duas) escolas do município de Lauro Müller (SC). Tratam-se de 3 (três) professores da rede municipal de ensino e 5 (cinco) da rede estadual. Nesse recorte, atingimos

100% dos professores destas unidades escolares. Os professores da rede municipal foram identificados como PM1, PM2, PM3, e os da rede estadual PE1, PE2, PE3, PE4 e PE5.

A primeira questão tinha como meta saber que grau de escolarização tem esses profissionais. Vejamos na representação do Gráfico 1, a seguir.

Como podemos constatar, são professores que já possuem especialização, sendo que apenas um tem graduação em Pedagogia. Isto vem ao encontro da legislação vigente, que afirma:

Gráfico 1 – Formação



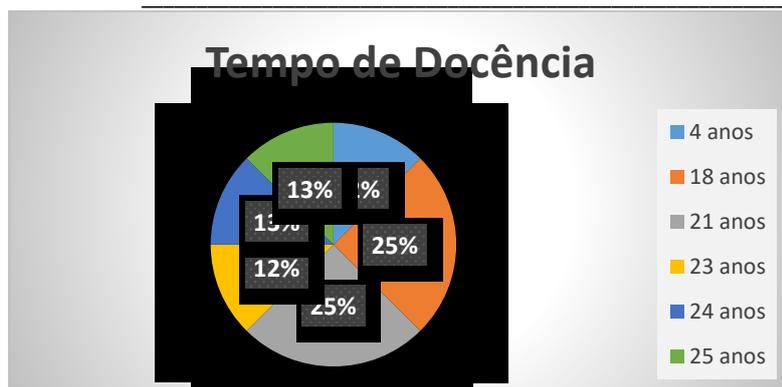
Fonte: dados da pesquisa (2018).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, s.p.).

Assim, cabe pensar que se trata de profissionais bem capacitados para o desempenho de suas funções docentes.

O segundo questionamento objetivou conhecer o tempo de experiência docente dos pesquisados.

Gráfico 2 – Tempo de Docência



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Um dos pontos que auxilia a docência nos anos iniciais é a experiência. Quanto mais o professor atua, mais vai ganhando confiança no trabalho realizado. Neste sentido, Pimenta (2002, p. 20), nos diz que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Reforçamos, assim, o valor da experiência docente no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro questionamento abordou com qual frequência o professor utiliza a contação de histórias em sala de aula.

Gráfico 3 – Utiliza a contação de história



Fonte: dados da pesquisa (2018).

A pesquisa aponta que os professores utilizam com frequência a contação de histórias. Pode-se notar que 75% dos professores utilizam dessa ferramenta, pelo menos, uma vez por semana em sala de aula.

Busatto (2006, p. 25) nos diz que “a contação de histórias ou narração oral de histórias permite aos sujeitos que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca”. Assim, contar e ouvir histórias auxiliam as crianças a fixar conceitos, compreender valores.

No quarto questionamento, buscou-se saber se o professor considera a contação de histórias como um recurso didático em sala de aula.

Gráfico 4 – Contação de História como recurso didático



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os pesquisados afirmam que a contação de histórias é um recurso didático para ser trabalhado em sala de aula, pois foram unânimes ao responder a este questionamento. A contação de histórias é um recurso muito viável, pois transforma a imaginação do aluno. Abramovich (1991, p. 16) reitera que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo”. Há dados que confirmam que, quando uma criança é estimulada pela contação de histórias, poderá desenvolver a leitura, tornando-se uma leitora.

O quinto questionamento abordou se a escola possui um espaço apropriado para a contação de histórias e que os professores justificassem esse espaço. Vejamos as respostas:

PM 1- *Sim, em nossa biblioteca temos algumas opções diferenciadas.*

PM 2- *Sim, temos na biblioteca alguns livros diferenciados para leitura com os alunos.*

PM 3- *Sim, na biblioteca.*

PE 1- *Sim, temos sala de vídeo, auditórios e outros espaços.*

PE 2- *Sim, na minha sala de aula tem um espaço apropriado para essa prática.*

PE 3- *Não, mas posso utilizar um outro espaço como a sala de vídeo e biblioteca.*

PE 4- *Não.*

PE 5- *Não.*

A maioria dos professores disse ter um espaço para essa prática, e o mais utilizado é a biblioteca, local que já possui livros. Podemos ver nas respostas que os professores da rede municipal se mantêm coesos ao falar dos espaços, principalmente lembrando a biblioteca escolar. Já os professores da rede estadual (todos da mesma escola) não percebem os espaços da mesma forma, inclusive indicando que não há espaço para o desenvolvimento dessa prática. O espaço e sua organização são elementos essenciais na prática de contação de histórias, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a organização do espaço físico deve ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada e livros, revistas etc. Organizados de modo a garantir o livre acesso às crianças. Esse acervo deve conter textos dos mais variados gêneros, oferecidos em seus portadores de origem: livros de contos, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas), almanaques etc. (BRASIL, 1998, p. 156).

O sexto questionamento buscou saber dos professores o que eles veem de positivo quando o aluno ouve uma história:

PM 1- *Amplia seus conhecimentos.*

PM 2- *Utiliza da imaginação, sequência lógica enriquece seu vocabulário estimula a escrita.*

PM 3- *Desenvolve a concentração, a imaginação e o vocabulário.*

PE 1- *Enriquece sua imaginação, desenvolve suas habilidades e criatividade. Favorece à socialização, abre possibilidades para a criança refletir, interagir, escutar, questionar e articular pensamentos, levando a uma aprendizagem significativa.*

PE 2- *Estimula a imaginação, criatividade, a leitura, também amplia o conhecimento.*

PE 3- *Contar histórias ajuda muito no desenvolvimento da linguagem, mesmo porque toda a criança adora ouvir histórias e na hora da contação de histórias pode ser transformado em um grande aprendizado.*

PE 4- *Através da contação de histórias se consegue trabalhar a oralidade, imaginação, interpretação, melhora a leitura e escrita.*

PE 5- *Estimula a imaginação, fantasia, permite a ida para outros lugares.*

Constatamos que todos os professores reconhecem a importância da contação de histórias em sala de aula, muitos citam, ainda, sobre o papel que desempenha no desenvolvimento da imaginação.

A literatura é porta de entrada para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. (LAJOLO, 1988, p. 44).

A sétima questão teve como objetivo saber se os professores articulam a contação de histórias com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Vejamos no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Articula contação de histórias com conteúdo



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Pode-se constatar que 87% dos professores articulam a contação de história em sala de aula com o conteúdo que já está sendo trabalhado, o que pode e deve auxiliar a aprendizagem, pois

[...] dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. Tais estratégias nos remetem à compreensão da atividade orientadora de ensino. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32).

A contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma das possibilidades de articulação entre os saberes, facilitando a construção de redes de conhecimento, contribuindo com a interdisciplinaridade.

A oitava questão teve o objetivo de saber o que o professor faz com as crianças antes e após a contação de histórias.

PM 1- *Procuro sempre conversar com eles sobre a história, o que eles entenderam, comparação com a realidade.*

PM 2- *Interpretação oral, entendimento da história, comparação com a realidade, criar um novo final para a história, imagens para reescrever a história, fichas de leitura para registros da história lida, leitura apenas contada de forma prazerosa.*

PM 3- *Preparo a turma para concentrar-se e após cada um relata o que entendeu.*

PE 1- *Preparo um espaço calmo e organizado, criando uma atmosfera que envolva o aluno. Interpretação. Recontar a história. Trabalhar a escrita (ortografia, gramática). Gênero textual e produção textual.*

PE 2- *Antes- uma preparação para receber a nova história, discutimos informações presentes na capa. Depois- Análise da história, o que acrescenta na vida de cada um.*

PE 3- *Sempre que conto histórias, preparo o local e também as crianças com algumas técnicas, de concentração, para que esse momento se torne mais interessante.*

PE 4- *Interpretação e produção de texto.*

PE 5- *Questionamentos.*

Preparar um ambiente de receptividade ao texto que será contado é essencial para que os alunos possam interagir e aprender com a narrativa apresentada, pois

As histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar [...]pela história [...] pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores. (MATEUS *et al.* s.d., p. 58).

O nono questionamento tinha como objetivo saber se os professores pedem para as crianças recontarem a história e se reforçam as atividades articuladas de outros componentes curriculares.

PM 1- *Sim, podemos utilizá-los em outras disciplinas.*

PM 2- *Sim, muitos livros de historinhas que podem ser utilizados para serem articuladas com religião, história entre outras.*

PM 3- *Sim, utilizo as histórias interligando os assuntos onde percebo que assimilam com rapidez.*

PE 1- *Sim.*

PE 2- *Sim, com frequência.*

PE 3- *Sempre que realizo contação de história, faço o sorteio por fila dois alunos para que recontem a história, um momento bem importante para praticarmos a oralidade.*

PE 4- *Sim.*

PE 5- *Sim, procuro na história recursos para contribuir com o conteúdo.*

Pelas respostas dadas pelos professores, constatamos que a contação de história (e a recontação pelos alunos) é uma metodologia ativa, que permite a interação do aluno com o objeto de conhecimento cuja mediação se dá pela narrativa contada. As metodologias ativas são ferramentas que auxiliam no trabalho docente, pois os alunos são atores no processo de aprender, não meros ouvintes. Dessa forma, "Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-

reflexiva com base em estímulo no processo ensino e aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. (MACEDO *et al.*, 2018, p. 2).”

A décima questão abordou de que maneira o professor conta as histórias e quais os recursos utiliza.

PM 1- *Fantoches e desenhos.*

PM 2- *Entonação de voz, desenhos e cabana da leitura. Representamos em forma de teatro e com auxílio de projetor.*

PM 3- *Com livros, figuras e com a imaginação. Constroem histórias. Por exemplo: construíram um vaso, plantaram flores e, posteriormente, montamos a história.*

PE 1- *Leitura, vídeos, fantoches e teatro.*

PE 2- *Livro, gestos, data show e dramatização. Também desenhos, imagens e pequenos filmes.*

PE 3- *Quando possível trazemos um contador de histórias (Rodrigo) ele tem muito recursos. Caso contrário somente com os livros e a mudança no tom de voz. Formamos equipes e os alunos se esforçam para representar bem.*

PE 4- *Através de livros, data show e gravuras.*

PE 5- *Livros, gravuras, data show e fantoches.*

Os pesquisados relataram diferentes recursos que utilizam na contação de histórias. Isso favorece a aprendizagem da criança, auxiliando-a no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Considerações Finais

Nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar junto aos professores que atuam no ensino fundamental I se a contação de história é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem e se a mesma pode ser considerada uma metodologia ativa. Os resultados da pesquisa junto aos professores de duas escolas públicas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, confirmam que a contação de história se caracteriza como uma metodologia ativa e é um instrumento que muito auxilia a atividade docente.

A metodologia ativa é uma ferramenta educativa voltada ao aprender do aluno, o ensino se dá a partir de situações reais, partindo da prática para a parte

teórica, deixando de lado o ensino tradicional em que professor fala e o aluno escuta. Esta prática objetiva oportunizar ao aluno construir seu conhecimento, buscando informações, expressando suas opiniões, tornando-se um ser participante e mais ativo em sala de aula.

A contação de histórias é uma ferramenta que se pode utilizar em sala de aula onde a participação do aluno é ativa, principalmente ao fazer o exercício de recontar a história. Esse exercício é importante para desenvolver as habilidades de fala e de escrita, pois a criança ao ler ou ouvir uma história viaja no mundo da imaginação, obtém conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprende de forma mais lúdica, também envolve emoções e instiga novos olhares dos alunos.

Acreditando que a contação de histórias é uma metodologia ativa muito importante no contexto escolar, foi realizada esta pesquisa para saber dos professores como eles atuam com essa ferramenta e quais as vantagens.

Apesar de contradições por parte de alguns professores, por meio da pesquisa, pôde-se constatar que, a maioria deles utiliza a contação de histórias em sala de aula semanalmente, acreditando, contudo, que é um recurso didático viável para os alunos.

Partindo do contexto social que abrange os alunos dos anos iniciais, em função das tecnologias, o professor deve buscar métodos diferenciados para propor uma aula prazerosa, fugindo do tradicionalismo. Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e pensar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários, mesmo progressivos, são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

Por fim, este estudo não se esgota com esta pesquisa. Outros olhares, sob outros pontos de vista, são necessários para ampliar o conhecimento de metodologias ativas e recolocar uma prática milenar como é contação de histórias entre essas metodologias, propiciando a interlocução do aluno com o objeto do conhecimento.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

BARBOSA, E. F. MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias**. 7. ed. São Paulo: Informal, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOFFMANN, L. M. Al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva *et al.* **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**. Escola Ana Nery, 2018. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

MATEUS, Ana dos Nascimento Biluca, *et al.* **A Importância da Contação de História como Prática Educativa na Educação Infantil**. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227. Acesso em: 23 out. 2018.

MARTINS, Zildete Inácio; PEREIRA, Liliana Lemus. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à didática geral: dinâmica da escola**. 14. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Científica, 1994.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. *In*: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*:

_____ Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.



SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio.
Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais.
Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES COM TURMAS DE 4 E 5 ANOS DO ENSINO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laíris Ouriques da Silva
Rosilane Damazio Cachoeira
Juliana Natal da Silva

Introdução

A presente pesquisa pretende responder quais as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças de 4 a 6 anos, proporcionando, desta forma, melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de atividades lúdicas, com as turmas de 4 e 5 anos do Ensino Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Delimita-se, por sua vez, três objetivos específicos: A) Identificar como a literatura apresenta o lúdico no desenvolvimento infantil e no processo ensino-aprendizagem; B) Descrever estratégias lúdicas utilizadas pelos professores no planejamento didático com as turmas de 4 e 5 anos do Ensino Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental; C) Relacionar as possíveis dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar as estratégias lúdicas com as turmas de 4 e 5 anos do Ensino Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

A justificativa da pesquisa aponta-se na relevância deste tema para a comunidade, visto que, o lúdico é imprescindível à formação integral da criança, pois tem papel decisivo na evolução do processo de desenvolvimento infantil. Com a ausência do lúdico, o desenvolvimento infantil poderá ser afetado, em que questões psíquicas, afetivas ou cognitivas mal desenvolvidas, possivelmente poderão ocasionar problemas futuros.

Fundamentação teórica

Atividades/ Estratégias Lúdicas

Quando se pensa na imagem de uma criança, é natural vincular à brincadeira. Em uma visão abrangente, a criança, desde bebê, é um ser que brinca e se relaciona, primeiramente, com o seu corpo e depois com os objetos à sua volta. No ato de brincar, a criança está formando sua autonomia e sociabilidade. Oliveira

(2001, p. 7), percebe o lúdico [...] “não apenas como uma preparação à vida adulta, mas como uma atividade que contém sua finalidade em si mesma, que é buscado no e para o momento vivido”. Com isso, o brincar exerce um papel de extrema importância no processo de desenvolvimento humano, de forma progressiva, a criança aprende a viver em sociedade, desenvolve sua motricidade, seus aspectos psicológicos e cognitivos.

A atividade lúdica ou a habilidade de brincar é dotada de uma ação fundamental na estruturação do psíquico da criança. É no brincar que a criança une elementos de fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. Brincando, a criança desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. (ANTUNES, 2004, p. 34-35).

O lúdico pode ser entendido como um recurso que ensina e desenvolve a criança de forma prazerosa. Nesse sentido, destaca-se também que o lúdico não está nos brinquedos, mas na própria criança, que imagina, organiza as ideias e constrói algo, bem como as técnicas utilizadas por professores. Segundo Oliveira (2001, p. 15), “o brincar abre caminho e embasa o processo de ensino-aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade infantil”.

Entende-se que o brincar é parte integral na vida de qualquer criança, ou seja, faz parte da essência da vida. “Ao descobrir seu corpo, o bebê já faz dele um brinquedo: mexe as mãos, chupa os dedos, agarra e solta os objetos, experimentando os movimentos que lhe dão prazer ou desprazer.” (SCHWARTZ, 2004, p. 7).

Uma vez que o primeiro brinquedo é o nosso próprio corpo, é possível perceber que, por meio dele, aprendemos a nos expressar, movimentar, sentir e interagir com o meio e com as pessoas a nossa volta.

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em

que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis. (SCHWARTZ, 2004, p. 4).

Segundo Schwartz (2002 *apud* SANTOS, 2006, p. 1), “a criança é automotivada para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tendem a notar a importância de atividades para o seu desenvolvimento”.

Com o lúdico, pode-se observar o quão o desenvolvimento infantil é rico e cheio de descobertas. De acordo com Kishimoto (2011), o aprendizado infantil é intuitivo, em que a criança adquire algumas noções de forma espontânea, em processos interativos e, portanto, o brinquedo desempenha um papel importante para o seu desenvolvimento, considerando várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sob este ponto de vista, em que a criança aprende de maneira intuitiva e não forçada, destaca-se o lúdico como principal meio para a expressão e o aprendizado infantil, reconhecendo não haver, de acordo com Rodolfo (1990 *apud* SCHWARTZ, 2004, p. 4) “nada mais significativo e importante na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar”.

Segundo Piaget (1990 *apud* FERNANDES, 2012, p. 11), “o brincar implica uma dimensão evolutiva da criança de diferentes faixas etárias, pois o lúdico age como facilitador do processo ensino-aprendizagem”. Dessa forma, pode-se analisar o brincar como peça fundamental e insubstituível no desenvolvimento infantil como um todo.

As atividades lúdicas desempenham, portanto, um papel importante na vida de qualquer criança. Desenvolvendo-se de maneira livre e espontânea, a criança estará reconhecendo quem ela é, formando sua personalidade, seus gostos e seus sentimentos.

A atual perspectiva sobre as atividades lúdicas, mais especificamente sobre brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas, leva psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais da educação a incentivar a prática desse universo como forma de facilitar o desenvolvimento infantil e de proporcionar a aprendizagem em elevado nível de qualidade. Todavia, sobre a dinâmica do brincar propriamente, essa implica desenvolvimento humano, que é muito mais que aprendizagem. Por que, para a criança pequena, brincar

significa se expressar naturalmente, ou seja, existir em toda a sua plenitude, sem ser tolhida em sua espontaneidade. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) cita o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento por meio do qual a criança poderá brincar em diversos espaços e tempos, de variadas formas, explorando sua criatividade, seus conhecimentos e sua imaginação.

O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem

Tão importante quanto o desenvolvimento humano, é o processo de ensino-aprendizagem. É na fase infantil que a criança aprende conceitos essenciais para sua vida adulta, como ler, escrever e calcular. Mas, será que a ludicidade contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas?

De acordo com Vygotsky (1989), o brinquedo proporciona uma zona de desenvolvimento mental proximal, que auxilia na aprendizagem, por estar diretamente relacionado com a interação cultural. É deste modo que a criança supera suas limitações, adquire novos pensamentos, mudando também suas ações diante do mundo, extrapolando a cada dia o seu comportamento habitual, característico de sua faixa etária.

A aprendizagem tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pode-se dizer que um complementa o outro. Portanto, há um paralelo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, na medida que a criança se desenvolve, ela também aprende novas funções essenciais para sua vida. Vygotsky (2010, p.115) menciona essa relação:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Ainda, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, eles estão ligados entre si desde os primeiros dias de

vida da criança” (VYGOTSKY, 2010, p.111). Pode-se perceber então que nenhuma criança ao entrar na escola é ausente de conhecimento, pelo contrário, ela é um ser que já possui conhecimento e tem uma história. Assim, a aprendizagem não começa necessariamente na idade escolar, e, sim, no momento em que a criança nasce.

Para que o processo ensino-aprendizagem se torne cada dia mais eficiente, é possível abranger alguns fatores importantes. A prática docente, o entusiasmo do professor nas aulas, as estratégias que utiliza, o seu grau de formação, além da vontade de aprender do aluno e as oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar são fatores importantes para que ocorra uma aprendizagem significativa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) cita algumas atividades que devem ser consideradas permanentes, aquelas que correspondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e prazer para as crianças, e naturalmente, devem estar presentes na rotina escolar, como as brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, roda de conversa e oficinas de desenho, pintura e música.

Frente aos estudos e posicionamentos dos autores, fica evidente a importância do lúdico para a aprendizagem, visto que a criança aprende melhor se as atividades desenvolvidas no ambiente escolar estiverem vinculadas ao prazer e, portanto, esta é a proposta que o lúdico traz consigo.

Planejamento Docente e Atividades Lúdicas

De acordo com Kenski (1995 *apud* LARCHERT, 2012, p. 66), “o ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana. A todo o momento as pessoas são obrigadas a planejar, a tomar decisões [...]”. Nas instituições escolares, isso não se diferencia, pois a maneira como os professores planejam, refere-se ao modo como está sendo executadas as atividades em sala de aula. De acordo com Padilha (2001, p. 63),

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem

desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

A necessidade de planejar as atividades a serem desenvolvidas, neste caso, na escola, é importante a fim de que o professor tenha um caminho definido para percorrer. O que não significa certeza de sucesso, mas com maior probabilidade de acertos. O que não pode ser desconsiderado ao se planejar, é o contexto social no qual as crianças estão inseridas.

O planejamento, conforme cita Libâneo (1991 *apud* LARCHERT, 2012, p. 66): “é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico [...]”. A ação do professor deve ser sistematizada e planejada anteriormente à aula que será ministrada é uma tomada de decisão que deve estar organizada em relação ao ensino, ao educador e educando.

O planejamento de aula organiza ações referentes ao trabalho em sala de aula, ou seja, o que o professor prepara para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Esta ação docente deve ser feita buscando desenvolver estratégias que interfiram na melhoria do processo de ensino.

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia a cada hora (SOBRINHO, 1994, p. 3).

Ao escrever e desenvolver o planejamento, deve-se buscar estratégias de ensino que interfiram de forma positiva na aprendizagem dos alunos. Pode-se afirmar que estratégia vem do grego “*strategia*” e significa “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 76).

Dessa forma, pode-se considerar o professor com um ser estrategista em sala de aula, que utiliza instrumentos para alcançar objetivos estabelecidos. As

estratégias que forem estabelecidas para alcançar os objetivos e a execução de uma atividade devem, portanto, estar explícitas no planejamento de aula. Cada professor possui estratégias que acredita serem convenientes para trabalhar com a turma. Então, entende-se, que elas podem ser individuais ou grupais.

Procedimentos Metodológicos

O objetivo deste tópico é apresentar de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados na condução da pesquisa, tais como: tipo de pesquisa, população e amostra, instrumento para coleta de dados, aspectos éticos, técnica e processos utilizados, delineamento experimental e análise estatística dos dados.

No caso de estudos de revisão bibliográfica, deve-se apresentar de forma detalhada como foram realizados os procedimentos metodológicos, tais como: tipo de pesquisa, fontes pesquisadas (base de dados, livros, artigos, dissertações, teses, legislações, etc.), critérios adotados para a seleção (inclusão e exclusão) dos trabalhos e análise dos dados coletados.

A pesquisa, quanto à abordagem da natureza tem caráter aplicada, pois além de buscar em autores renomados da literatura, conhecimento sobre o tema em questão, a pesquisa prática proporciona entrecruzamento com diversas informações.

Segundo Otani e Fialho (2011, p. 36), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida a solução de problemas específicos”.

Quanto à abordagem do problema, foi feita de forma quantitativa, lidando com os resultados obtidos em forma de dados. Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados (FONSECA, 2002, p. 20).

O método utilizado na pesquisa é o monográfico, portanto, entende-se que possui um único tema e problema, exigindo um tratamento aprofundado e exaustivo. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino, localizadas em um município do sul do estado de Santa Catarina. As respectivas instituições são públicas e serão nomeadas como Instituição 1 (um) e Instituição 2 (dois).

Participaram da pesquisa (cinco) professores, sendo 3 (três) do ensino infantil, atendendo crianças de 4 e 5 anos, referente à Instituição 1, e 2 (dois) do

ensino fundamental, atendendo crianças do 1º ano, referente a Instituição 2. Foram escolhidas crianças desta faixa etária por se tratar da transição que ocorre do ensino infantil para o ensino fundamental, em que, muitas vezes, o lúdico acaba sendo deixado de lado, e a alfabetização ganha um grande valor.

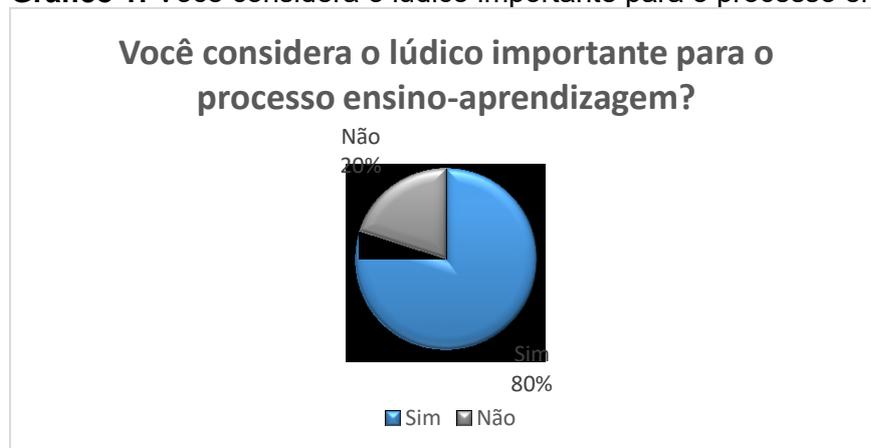
Os professores são nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, em que P1, P2 e P3 são professores do Ensino Infantil, e os professores P4 e P5 atuam no Ensino Fundamental.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário e coleta de informações contidas no planejamento de cada professor pesquisado. O questionário foi estruturado com 3 (três) questões fechadas e 2 (duas) abertas, buscando conhecer acerca da importância e utilização do lúdico na prática docente. Os dados coletados por meio dos questionários serão apresentados em forma de gráficos e quadros. Quanto à análise do planejamento docente, foi elaborado um quadro demonstrativo com as principais informações.

Resultados e Discussão

A análise dos dados coletados por meio das respostas dos professores pesquisados apontou aspectos relevantes com relação as estratégias lúdicas utilizadas na prática docente. Serão apresentadas as perguntas e respostas de 5 (cinco) professores.

Gráfico 1: Você considera o lúdico importante para o processo ensino-aprendizagem?



Fonte: dados da pesquisa (2018).

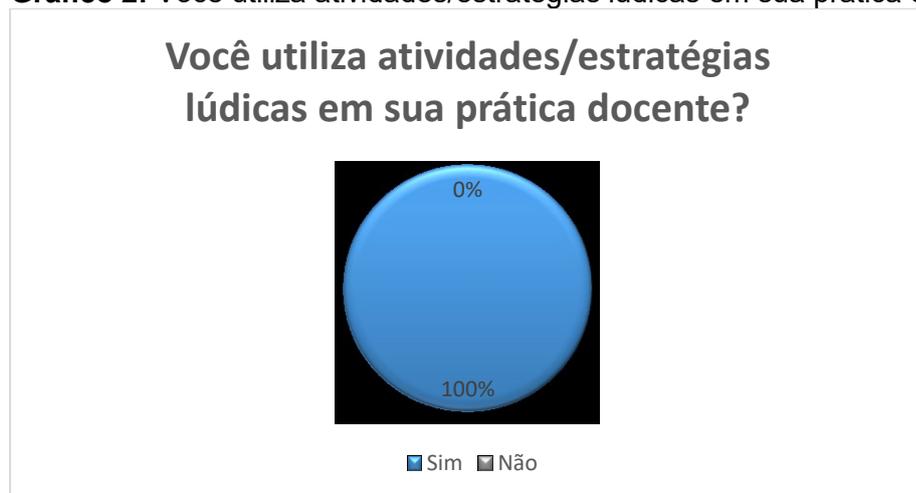
Diante do Gráfico 1, é possível observar que dos 5 (cinco) professores pesquisados, 4 (quatro) deles acreditam que o lúdico é importante para o processo

ensino-aprendizagem. Apenas o professor P4, regente do Ensino Fundamental, acredita que o lúdico não é importante, ressaltando que o considera uma ferramenta de auxílio, mas acredita que possui maior importância no Ensino Infantil.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, faz-se necessário mencionar que o lúdico tem maior espaço no Ensino Infantil, uma vez que o Ensino Fundamental, por caracterizar-se como “ensino formal” tenha que dar conta dos conteúdos e nem sempre há espaço destinado ao lúdico.

Segundo Oliveira (2001, p. 7), “é brincando [...] que a criança encontra forças e estratégias para vencer o desafio de caminhar com as próprias pernas e pensar com a própria cabeça, assumindo assim, a responsabilidade por seus atos”. Perceber a importância do lúdico e a sua relação com a aprendizagem, faz toda a diferença no processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 2: Você utiliza atividades/estratégias lúdicas em sua prática docente?



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Todos os professores responderam que utilizam atividades/estratégias lúdicas em sua prática docente. Mesmo a primeira questão apresentando um professor que não considera o lúdico importante no processo ensino-aprendizagem, afirma utilizar atividades que envolvem a ludicidade em suas aulas.

Ao serem questionados sobre quais atividades utilizavam, eles fizeram a descrição e com base nestas informações foi possível elaborar um quadro demonstrativo (Quadro 1).

Quadro 1: Estratégias utilizadas pelos professores pesquisados

Professores pesquisados	Estratégias utilizadas
P1	Jogos, cantigas de roda, parlendas, etc.
P2	“Cantinhos” (leitura, jogos, músicas, entre outros).
P3	Brincadeiras e jogos como: alfabeto estourado (com letras dentro dos balões e um animal com a inicial), centopeia (cada criança chamada passa por baixo da perna formando a centopeia, lata dos números e letras, entre outros).
P4	Utilização de blocos de montar para formar palavras, jogo da memória, caça-palavras.
P5	Atividades que envolvem jogos como: jogos da memória; formar palavras com imagens relacionando-as; ditado colorido (utilizando figuras), etc.

Fonte: dados da pesquisa (2018).

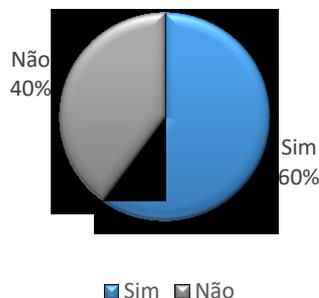
De acordo com os dados coletados, todos os professores utilizam atividades/estratégias lúdicas em sua prática docente, o que torna o processo de ensinar e aprender mais atrativo. Jogos, blocos de montar, músicas, cantigas e brincadeiras são algumas das estratégias utilizadas por todos.

Segundo Oliveira (2001 p. 10), “[...] instituições sociais e culturais criando espaços de interação lúdica é salientado, mostrando sua importância preventiva e curativa em relação a problemas de aprendizagem e de saúde mental, em geral”. O lúdico por sua vez, tem papel fundamental na vida de toda criança e torna-se, portanto, necessária e indispensável a sua utilização nos ambientes educacionais.

Visto desta forma, é possível observar por meio da pesquisa que o professor que acredita que o lúdico não tem grande importância no Ensino Fundamental, também utiliza-o em sua prática docente.

Gráfico 3: Caso você utilize, elas estão explícitas no seu planejamento?

Caso você utilize, elas estão explícitas no seu planejamento?



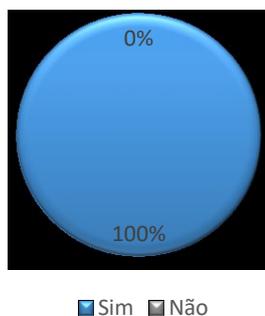
Fonte: dados da pesquisa (2018).

De acordo com a Questão 3, 60% dos professores entrevistados dizem que as atividades/estratégias lúdicas utilizadas estão explícitas no seu planejamento. Fazem parte desse percentual os professores P1, P2 e P3, que atuam no Ensino Infantil. Já os 2 (dois) professores entrevistados do Ensino Fundamental, P4 e P5, citam que suas estratégias e atividades não estão contempladas no planejamento.

É possível perceber diante dos dados coletados que, existe um planejamento seguido pelos professores, porém, alguns deles, não descrevem as estratégias lúdicas que utilizam. O planejamento docente é essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, porém, quando as ações lúdicas não estão explícitas, é possível perceber que talvez não seja concedida a importância necessária no Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Você dispõe de tempo reservado para o planejamento no ambiente escolar?

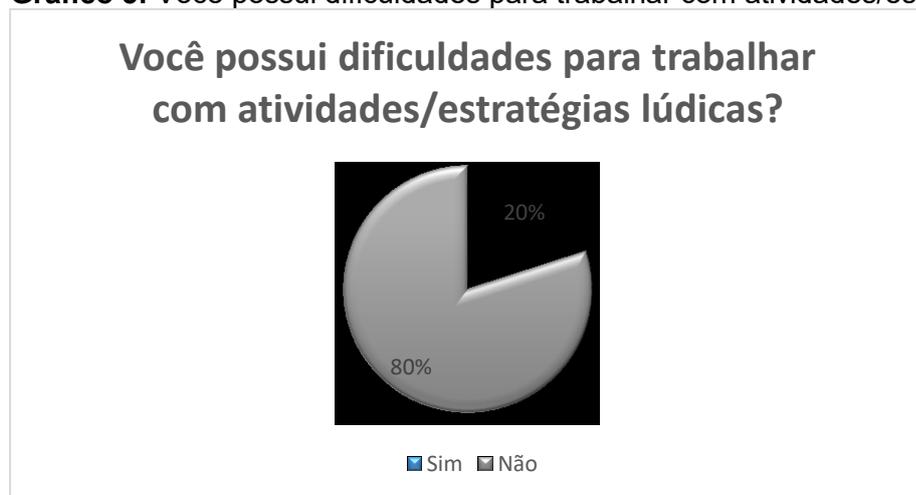
Você dispõe de tempo reservado para o planejamento no ambiente escolar?



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Segundo os dados coletados, 100% dos professores pesquisados possuem tempo reservado para realizar o planejamento de suas atividades pedagógicas. Em todos os níveis de ensino, é essencial que o professor possua um tempo fora da sala de aula para estudar e preparar suas aulas com atividades que irão contribuir no desenvolvimento de seus alunos.

Gráfico 5: Você possui dificuldades para trabalhar com atividades/estratégias lúdicas?



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Diante deste questionamento, destaca-se que apenas 1 (um) professor do Ensino Infantil cita que possui alguma dificuldade em trabalhar com a ludicidade, conforme Quadro 2 demonstrativo.

Quadro 2: Dificuldades encontradas para trabalhar com estratégias lúdicas

Professor pesquisado	Dificuldade encontrada
P1	Por falta de tempo

Fonte: dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados da pesquisa, foi possível observar que a maioria dos professores pesquisados não possui dificuldades para aplicar e trabalhar com estratégias lúdicas em sua prática de ensino. Ao observar o Quadro 2, foi possível perceber que apenas o P1, professor do Ensino Infantil, cita que a única dificuldade encontrada por ele é a falta de tempo.

Talvez, neste caso, exista a necessidade de maiores esclarecimentos com o professor pesquisado, uma vez que o brincar na Educação Infantil torna-se a base para a aprendizagem. Inclusive com as orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2017), os eixos estruturantes da Educação Infantil (creches e pré-escola), são a interação e o brincar. E se o professor aponta que possui dificuldades na utilização das atividades lúdicas por falta de tempo, faz-se necessário rever o planejamento e os objetivos de suas atividades.

Ao analisar os dados coletados com o questionário, foi possível entender que os professores das turmas de 4 e 5 anos do Ensino Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental utilizam estratégias lúdicas no processo ensino-aprendizagem, mesmo que, com algumas divergências, por exemplo, não acreditar que o lúdico seja importante.

Tendo como base a análise do planejamento didático de cada professor pesquisado, foi possível construir o Quadro 3 demonstrativo, no qual estão expressas as atividades/estratégias utilizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem ao longo de 5 dias.

Vale ressaltar que o planejamento do Ensino Infantil foi impresso do sistema escolar, sendo que os do Ensino Fundamental, a pesquisadora providenciou cópias do caderno com as atividades organizadas pelas professoras. A formatação do planejamento possuía características bem diferentes.

Quadro 3: Atividades/estratégias encontradas no planejamento didático

Professores pesquisados	Atividades/estratégias
P1	Musicalidade; contação de histórias (O pássaro sem cor), brincadeiras diversas; parque; exposição de caixas de leite com os numerais de 6 ao 10, impressos para que as crianças brinquem, colocando dentro das mesmas a quantidade de objetos (canudos) correspondente ao numeral indicado.
P2	Parque; construção de painel para o dia das mães com pintura das mãos; alfabeto móvel; pássaro na sala de aula, como animal de estimação da turma; visita de uma galinha e seus pintinhos na escola; massa de modelar.
P3	Contação de história (A Magia do Alfabeto); vogais e consoantes materializadas em EVA e papel cartão; Música (Vogais); visita de um animal de estimação.
P4	Colorir ilustrações.
P5	Colorir ilustrações; dinâmicas (Quem é o professor?), (Procurando corações); passeio pela escola e logo após desenhar o que mais

	gostou na mesma; contação de história (A história das vogais); caixa de palavras.
--	-----------------------------------------------------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Diante da análise dos planejamentos fica evidente que os professores do Ensino Infantil utilizam atividades lúdicas, sendo explícitas em seu planejamento. Com relação aos professores do Ensino Fundamental, apesar de afirmarem no questionário aplicado que as atividades lúdicas não estão explícitas no planejamento, foi possível identificar algumas conforme descrição.

Por conhecer a realidade pesquisada, a pesquisadora entende ser importante ressaltar que algumas atividades estão diretamente ligadas ao lúdico e que não foram mencionadas no planejamento e nem no questionário, como é o caso das brincadeiras no parque e canto da leitura em sala aula. Isto foi presenciado pela pesquisadora no momento de entrega e coleta do questionário.

Considerações Finais

O lúdico deve fazer parte da vida de qualquer criança, pois o brincar e o aprender são direitos assegurados. Criar situações de aprendizagem nas quais utiliza-se o lúdico como estratégia didática, deve ser umas das preocupações dos professores, principalmente com os alunos menores, ensino infantil e anos iniciais.

A pesquisa mostrou que os professores, na sua maioria, percebem o lúdico como algo importante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que todos utilizam, de alguma forma, estratégias lúdicas.

Fica claro que alguns utilizam a ludicidade com menos ênfase, como o P4, do Ensino Fundamental. Uma hipótese para isso, seria o professor entender que esta etapa de ensino não é momento para brincar, e, sim, aprender, desvinculando a brincadeira do processo de aprendizagem.

O mesmo professor do Ensino Fundamental (P4) cita no questionário aplicado que não considera importante o lúdico na aprendizagem, porém utiliza atividades lúdicas em sua prática de ensino, conforme sua resposta. Com a análise do seu planejamento, sugere-se que talvez essas atividades lúdicas possam estar sendo utilizadas com caráter recreativo, sem intencionalidade pedagógica, já que é trabalhada com pouca ênfase e na visão do professor não são importantes.

Todos os professores pesquisados nas duas instituições de ensino possuem tempo no ambiente escolar para planejar suas aulas. Usufruir de tempo para planejamento dentro do contexto escolar é fundamental para o sucesso docente. Porém, mesmo com o tempo destinado para isto, os professores do Ensino Fundamental citam que o lúdico não aparece contemplado no planejamento. Conforme a análise feita pela pesquisadora, esta afirmação mostrou-se equivocada, já que no planejamento dos mesmos aparecem algumas estratégias lúdicas.

Com relação ao professor do Ensino Infantil, que afirma ter dificuldades em utilizar as estratégias lúdicas em função do tempo, fica uma preocupação, pois, afinal, o brincar no Ensino Infantil é um dos eixos norteadores de todo o trabalho.

Ao analisar os resultados, de um modo geral, destaca-se que a pesquisa respondeu ao problema inicial acerca das estratégias utilizadas pelos professores, em que foi possível constatar que os professores de 4 e 5 anos do ensino infantil e 1º ano do ensino fundamental utilizam estratégias/atividades lúdicas em sua prática de ensino. Foi perceptível que a utilização dos professores do Ensino Infantil é maior que as do Ensino Fundamental. Como já foi mencionado anteriormente, talvez isto se justifique pelo entendimento que o Ensino Fundamental, por caracterizar-se por formal, não tenha tempo nem espaço para a ludicidade.

Desta forma, a pesquisa contribuiu para ampliar as discussões, bem como elencar novos campos de pesquisa acerca da ludicidade no processo ensino-aprendizagem, como o lúdico no Ensino Fundamental.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville (SC): Univille, 2007.

ANTUNES, Celso. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. **Páginas abertas**, a. 29, n.21. p.34-35, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2ª versão. Brasília (DF): MEC/SEF, 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960

[1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 16 out. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES. B. P; TEIXEIRA. S. R. O. **Brinquedoteca**: manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. 10. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995 *In*: LARCHERT, Jeanes Martins. **Organização do trabalho escolar**. Ilhéus, BA: Editus, 2012. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/organizacao_trabalho_escolar/mod_3_vol_7_org_anizacao_do_trabalho_escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. Santo André (SP): Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. *In*: LARCHERT, Jeanes Martins. **Organização do trabalho escolar**. Ilhéus (BA): Editus, 2012. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/organizacao_trabalho_escolar/mod_3_vol_7_org_anizacao_do_trabalho_escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC**: métodos e técnicas. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J. **A representação do mundo da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1990. *In*: FERNANDES, Ines Cirlei Budske. **Atividades lúdicas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado de discentes no âmbito escolar**. Ariquemes: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4232/1/2012_InesCirleiBudskeFernandes.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

RODULFO, R. **O Brincar e o significativo**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. *In*: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri (SP): Manole, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. Barueri (SP): Manole, 2004.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. *In*: SANTOS, Rodrigo Romero Faria. KOCIAN, Rafael. **As possibilidades das brincadeiras infantis e jogos populares nas aulas de educação física infantil: um estudo de caso**. Rio Claro: Unesp, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd99/brincad.htm>>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar**. *In*: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ARTE-EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Juliana Natal da Silva
Leonardo de Paula Martins
Giani Rabelo
Richard da Silva

Introdução

A arte surgiu há muito tempo e, atravessando gerações, acompanha o indivíduo desde os primórdios da humanidade. Entendida como a forma mais antiga de expressão, segundo Strickland (2004), a arte surgiu com a necessidade de comunicação e expressão do sujeito primitivo e foi evoluindo com o passar dos tempos, contribuindo para a formação e transformação cultural das sociedades.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a arte se integra ao mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos e, assim, com ela, a pessoa produz suas manifestações e expressa seus sentimentos. De acordo com Barbosa (2012), se a arte não fosse importante, não existiria desde as cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

A partir desse entendimento, o que se pretende refletir no presente artigo é o efetivo papel da experiência na arte e na educação para a construção do conhecimento, estabelecendo um diálogo entre arte, experiência e educação, sob o olhar especial de Paulo Freire, articulado a outros teóricos, principalmente João-Francisco Duarte Júnior.

Dados trazidos por Frazão (2018) mostram que Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, desenvolveu um método inovador para alfabetização de adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade deles. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão, onde passou 70 dias e, em seguida, exilou-se no Chile. Durante cinco anos, desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente e, em 2012, considerado patrono da educação no Brasil. Faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997.

Sobre Duarte Júnior, dados de seu próprio livro (2008) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (BRASIL, 2015), dão

conta de que nasceu em Limeira (SP), em 1953, graduou-se em Psicologia, tem mestrado em Psicologia Educacional e doutorado em Filosofia e História da Educação. Atualmente aposentado, passou sua carreira ligado à área de Artes, tendo atuado como docente, chefe de departamento e diretor associado. Autor de diversas publicações, seus principais temas envolvem, de acordo com o CNPq (BRASIL, 2015, p. 1), “arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.”

Corroborando, entrevista publicada pela Contrapontos (2012, p. 362), expõe que “sua obra dialoga com o contexto da educação e enfronta diversos temas como Educação Estética; Educação dos Sentidos, Arte-Educação, Teorias do Conhecimento e Modernidade”.

Arte-educação e Experiência

A partir desses aspectos iniciais, pode-se passar à discussão sobre arte-educação e experiência, refletindo acerca da trajetória da arte no ensino. Desde a colonização até os dias atuais, percebe-se o uso de técnicas e linguagens da arte para prover a educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Arte (BRASIL, 1998), o ensino da arte traz significativa contribuição para o conhecimento, permitindo que os alunos revelem modos de pensar e sentir, integrando os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade, e sendo fundamental na construção da sua identidade e consciência, ao permitir que, compreendam melhor sua inserção e participação na sociedade.

Como menciona Freire (1999), somos seres inacabados e, nesse pressuposto, temos a consciência de que precisamos ser educados. Assim, a educação pensada no presente artigo é a educação por meio da arte.

Duarte Júnior (2008) relata que, em 1943, Herbert Head propôs a educação por meio da arte que, posteriormente, foi abreviada para arte-educação. Essa educação possibilita a construção de um sujeito capaz de conquistar autonomia e criticidade frente às complexidades que o cercam, contribuindo para a formação da sua identidade. De acordo com o autor (2008, p. 12), essa educação entende que a arte torna possível o seu próprio método de ensino, não como metas da educação,

mas como a busca pela “[...] constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático.”

Pensar sobre arte na educação exige refletir acerca de quais são as suas contribuições a partir das experiências práticas para a construção do conhecimento, para a preservação das memórias e, conseqüentemente, para a garantia da difusão cultural de um povo. Para Abbagnano e Visalberghi (1981, p. 15), “um grupo humano não pode sobreviver sem a sua cultura”, ou seja, é interesse de um povo que sua cultura não se disperse e, portanto, faz-se necessário possibilitar os meios para que as gerações mais jovens se apropriem de sua cultura. Dessa maneira, segundo os autores (1981), e com o intuito de manter a sua cultura, os grupos conferem valores indispensáveis às técnicas culturais, muitas vezes, atribuindo elementos sagrados, de modo a garantir que a cultura se mantenha viva.

Freire e Guimarães (1987) contribuem com suas reflexões sobre a educação popular dando ênfase à experiência vivida pelo povo e ressaltando que as linguagens de uso comum são carregadas de experiências vividas e decisivas para o processo de aprendizagem.

Sabe-se que muitos teóricos abordaram a experiência como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Dentre eles, Krohn (2007) destaca Bacon, teórico do método racionalista experimental, cuja fala sobre o empirismo destaca a relevância da relação entre a ação e o conhecimento por considerar que este é construído por meio daquela. Uma peça chave de sua filosofia é a conexão entre agir e entender, como ilustram as palavras de Krohn (2007, p. 52): “o que é mais útil na ação é mais verdadeiro no saber.”

Já para Comênio, que viveu na Europa Renascentista, e cujo pensamento estava além do seu tempo, a escola deve despertar nas pessoas o prazer pelo estudo, pelo conhecimento e pela vida, conforme relata Piaget (2010). É preciso motivar o desejo de aprender para a promoção do ensino, sendo necessário oferecer algo compreensível e útil, ponto de vista para o qual a experiência é elemento fundamental.

Falando sobre Locke, Puster (1990, p. 121) conta que, para este teórico, “todo nosso saber provém da experiência”, ou seja, todo conhecimento baseia-se na

experiência. Para Locke, cuja teoria se importa com a construção da ideia, a experiência é explicada como exclusiva estância do julgamento, segundo a que nós nos situamos sobre a verdade ou falsidade de nossas convicções.

De acordo com Kant (1997, p. 36), “todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência”, significando dizer que, para conhecer, é preciso tanto a razão, com seus instrumentos, quanto a experiência, com os fatos da realidade empírica.

Kant (1997, p. 66 e 70) também afirma que, não existe experiência fora do tempo e do espaço, “todavia é assim que o espaço é pensado (pois todas as partes do tempo existem simultaneamente no infinito)”, sendo que o “tempo é uma representação necessária que constitui o fundamento de todas as intuições”. Tempo e espaço fazem parte da experiência e da observação. Quanto ao conhecimento científico, este não nos dá certeza, porque não importa quantos casos tenham ocorrido no passado, isso não nos prova que continuará ocorrendo.

Diante do exposto, percebe-se que muitos teóricos estudaram e pesquisaram sobre a relevância da experiência para a educação, porém, independentemente de contextos diferentes, de serem guiados pela razão, pela religião ou pela construção de ideias, todos concordaram sobre a importância da experiência. Acreditamos que toda essa trajetória contribuiu para a educação atual. Além disso, o motivo pelo qual foi escolhida a pedagogia de Paulo Freire é porque ele acreditava que o ser humano é um sujeito histórico e que a educação poderá acontecer somente a partir de sua realidade. Nesse viés, a experiência não é vista como um experimento, mas como um elemento para a formação do sujeito.

A contribuição de Duarte Júnior (2008), por sua vez, mostra que, desde muito cedo, a criança tem contato, apropria-se da cultura e da linguagem da comunidade onde vive e, conseqüentemente, procura expressar-se e aprender por meio dela. Um novo conceito é aprendido quando “se prende” às experiências anteriores vividas, as quais são sempre seguidas de simbolizações que permitem explicá-las. Nos dizeres do autor (2008, p. 21), “este é então o mecanismo do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformando em palavras, ou outros símbolos).”

Paro (2007) contribui afirmando que o indivíduo é o único ser vivo no universo capaz de transcender a própria natureza e, dessa forma, relacionar-se com outros semelhantes, os quais, assim como ele, elaboram valores, tornando-se mais humanos e ampliando sua cultura pela apropriação de conhecimentos e experiências. Esse tipo de relação é possível somente por meio da experiência social, essencial à construção de seu histórico cultural.

Freire (1999), com seu pensamento de uma educação libertadora, pensa a experiência na prática da liberdade como um meio de emancipação para a construção do sujeito. No entendimento de Duarte Júnior (2008, p. 65-66), “pela arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam à linearidade da linguagem”. Sob tal ponto de vista, o ensino da arte vem para concretizar essa simbolização do que foi vivenciado, valorizando a trajetória da experiência e os elementos gravados na memória e contribuindo para maior autonomia e criticidade do sujeito frente às complexidades do mundo e rumo à formação da própria identidade, como anteriormente mencionado.

Nesse sentido, a arte possibilita a liberdade de expressão por meio das linguagens artísticas, permitindo que o ser humano aproprie-se de sua cultura e que a obra de arte possa tornar-se um elemento significativo para a educação. A visão de liberdade implícita na pedagogia de Freire (1999), mais especificamente em seu livro “Educação como Prática da Liberdade”, diz que uma prática educativa somente poderá alcançar êxito a partir da participação livre e crítica dos alunos, princípio este essencial à apropriação da sua cultura.

Para Freire (1999, p. 15), o ponto de partida para a cultura está em assumir a liberdade e a crítica no modo de ser do sujeito, motivo pelo qual o autor pensa em uma educação para todos ou, em suas palavras, em “educação popular”.

Seguindo tal linha de raciocínio, pode-se afirmar que a arte, como forma mais antiga de expressão, sempre esteve presente no cotidiano das pessoas a partir de suas linguagens, a música, a dança, os desenhos, o artesanato, dentre outros. Por meio dela, o ser humano expressa seus costumes e constrói seus objetos, principalmente porque, no mundo, sempre existiram todos os recursos necessários para a criação.

A contribuição de Duarte Júnior (2008) mostra que o ser humano é dinâmico e lúdico e, por este motivo, sente a necessidade de expressar-se, o que lhe permite caracterizar simbolicamente a realidade de cada período.

Movido por suas necessidades, o sujeito é instigado à criação e à experimentação e, conforme Duarte Júnior (2008), vive em busca de sentido para sua existência, o que torna possível vivenciar experiências e adquirir conhecimento. Assim, a arte-educação possibilita ao ser viver experiências práticas baseadas em sua realidade e, a partir delas, construir seu próprio conhecimento e preservar sua memória. Nesse ponto, é importante destacar que, segundo Pollak (1992), os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pela pessoa e por um grupo de pessoas, pois podem marcar tanto uma determinada região, que será possível sua memória repercutir por séculos. É o que acontece com os fatos históricos: não vivemos aqueles fatos, mas a partir das memórias, das experiências vividas, tomamos conhecimento, por meio da educação, de que eles existiram.

Duarte Júnior (2008) e Freire (1987; 1996) concordam que a educação deverá fazer sentido para o indivíduo, pois assim, e só assim, ele sentirá a necessidade de ser educado. Dessa forma, a educação, por meio da arte, poderá estimular o seu desejo de aprender e, como diz Freire (1999), deverá propor ao povo uma reflexão sobre si mesmo. O entendimento de Barbosa (2012) sobre a arte vem no mesmo sentido: é preciso permitir ao aluno criar seus trabalhos artísticos, de modo a possibilitar que construa uma identidade e possa compreender melhor seus sentimentos e seu papel na sociedade.

Freire (1987, p. 121) afirma que “[...] os homens são seres da práxis” porque seu fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo e todo fazer tem que ser teoria que ilumine ou, conforme o autor (1987), o “que fazer”, teoria e prática como ação e reflexão. Tecendo um diálogo com a arte-educação, e sob o ponto de vista de Barbosa (2012) e sua proposta triangular, segundo a qual se devem levar em conta três dimensões, a apreciação, a produção e contextualização, pode-se dizer, em outras palavras, que ação e reflexão consistem em levar o aluno a uma ação reflexiva em relação à sua própria produção, não somente como apreciador, mas, também, como ser atuante do processo, articulando teoria e prática para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a arte é entendida em sua natureza de conhecimento.

A experiência em arte, tratada neste artigo, é a experiência fundamentada no processo de aprendizagem do ser humano: como aprendemos, o que aprendemos e para que aprendemos. A contribuição de Duarte Júnior (2008) acerca do tema destaca a importância das experiências vividas, justamente porque é por meio delas que transformamos o mundo no qual vivemos. Como dizia o autor (2008) anteriormente, o sujeito está sempre buscando sentido para sua existência e, nessa busca, vive experiências e adquire conhecimento, motivo pelo qual a arte-educação é fundamental por possibilitar a vivência de experiências práticas e permitir que, a partir delas, o sujeito construa seu próprio conhecimento.

Também, como já mencionado, Duarte Júnior (2008) defende que a educação deverá fazer sentido para o ser humano, de modo a despertar a necessidade de ser educado. E é aí que entra a educação por meio da arte, experiência que deverá fazer sentido para estimular o desejo de aprender.

Retomando Freire (1996), este defende um pensar para libertar e, sendo assim, reflete que ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural, pois, se nós, educadores, tivéssemos entendido que é possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, praças, no trabalho, sala de aula, entre outros locais que não especificamente a sala de aula.

Assim, para Vigotsky (2009), a arte é um dos meios que o ser humano encontrou para transmitir seus sentimentos e registrar suas expressões. Com a arte, o indivíduo produz suas manifestações e, ao viver experiências nela, vai ao encontro do seu universo interior, já que (a arte) tem o poder de transformação, oportunizando o encontro com a realidade social.

Duarte Júnior (2008) contribui afirmando que, a arte torna possível expressar simbolicamente as experiências vividas, permitindo ao sujeito, por meio das diversas linguagens artísticas, construir seu histórico cultural e buscar sentido para sua existência a partir da vivência de experiências práticas acerca da leitura do que é observado diariamente.

O ensino da arte é fundamental para desenvolvimento do ser humano, pois é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual e cultural do aluno. Neste estudo, que aborda a arte como provedora de cultura, a concepção de Freire (1996) é importante por entender que o ato de

ensinar exige apreensão da realidade. Eis aí o papel vital do professor: é preciso mover-se com clareza na prática pedagógica, já que é a partir da capacidade de aprender que transformamos e recriamos a nossa realidade. Para o autor (1996, p. 77), o professor é, portanto, um sujeito em constante aprendizagem: “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.”

Seguindo tal linha de pensamento, o ser humano é um ser social que não se limita às próprias experiências, mas, com ajuda de sua imaginação, de sua experiência histórica e até mesmo das experiências alheias, será capaz de ir além das suas limitações, o que poderá contribuir para a sua interpretação das complexidades do mundo, como ensina Vigotski (2009).

A arte mantém acesa a imaginação, permitindo um contato direto com os nossos sentimentos e os de outras culturas. Sob este ponto de vista, quando Duarte Júnior (2008) reflete sobre a proposta de Herbert Read, “educação através da arte”, diz que a educação deverá abarcar todos os modos de expressão sobre os quais se funda a consciência. À medida que esses sentidos estabelecem uma relação harmônica com o mundo exterior, vai tornando-se possível construir uma personalidade integrada.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi a bibliográfica, analisando e interpretando textos de especialistas em educação. Entre as fontes bibliográficas, destacaram-se as obras de Duarte Júnior (2008), Barbosa (2012) e as obras do próprio Freire (1987; 1996; 1999), dentre outros. Também contribuíram significativamente Abbagnano e Visalberghi (1981), Kant (1997) e Krohn (2007).

Os critérios para inclusão e exclusão dos diferentes textos foram relevância para o debate sobre o tema e, principalmente, discussão acerca das propostas sobre a história da arte, imaginação e criação, arte-educação, relação entre experiência e educação por meio da arte e a concepção de Paulo Freire sobre educação.

Considerações Finais

A partir das reflexões tecidas neste artigo, percebe-se que a experiência foi e sempre será um elemento fundamental para a educação. É importante destacar, aqui, que as memórias e o conhecimento são construídos a partir das experiências. Desde o início da história das civilizações, muitos teóricos, filósofos e outros estudiosos buscam maneiras para educar o ser humano por meio de linguagens diversas, sempre visando inserir este ser na sociedade.

A experiência pensada no presente artigo é a que contribui para educação por meio da arte. Desta forma, buscou-se aprofundar brevemente os estudos acerca da relevância da experiência para a educação, articulando a pedagogia de Paulo Freire aos conceitos de teóricos da arte, em especial João-Francisco Duarte Júnior.

Por que Paulo Freire? E por que Duarte Júnior? Porque ambos concordam com uma educação que tenha por base a liberdade, o diálogo e a realidade histórico-cultural do sujeito.

Na concepção de Freire (1996), a educação é pautada na liberdade de expressão, é democrática. Esta educação não desconsidera a história de vida do sujeito, mas, ao contrário, leva em conta que a educação é construída a partir das vivências, das memórias e da experiência. Em suas palavras (1996, p. 95), “o bom clima pedagógico-democrático é o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática [...]”. Freire (1996), também, diz que a construção e produção do conhecimento implicam a curiosidade do aluno, ou seja, a aproximação do ser com o objeto, destacando a importância da valorização das experiências, das memórias e da realidade cultural de cada ser para a educação. Para o autor (1996), a curiosidade é essencial tanto para o aprender quanto para o ensinar.

Freire não pensa a ideia, pensa a vida, pensa a prática e, por isso, para ele, falar de educação popular é falar de cultura popular. Assim como a arte, que resistiu a todas as formas de civilização e acompanha a vida, difundindo a cultura por meio das suas manifestações, o ensino que tem seu foco na realidade concreta poderá nos fazer compreender melhor a sociedade. Daí porque o autor destaca três conceitos importantes para a educação e que complementam as reflexões aqui realizadas sobre a experiência em arte-educação: inacabamento, dialogicidade e necessidade de transformação social.

Somos seres inacabados e devemos tomar consciência deste fato, pois é a partir desta consciência que teremos a necessidade de educação. Na concepção de Freire, o diálogo dá-se ao estabelecermos uma relação de respeito com o próximo e com o mundo, e não no ato de conversar. Somos sujeitos históricos, capazes de transcender a própria natureza e contribuir para a transformação social.

Já a educação por meio da arte pensada por Duarte Júnior se base nas experiências vividas. Ele não fala da disciplina de arte, mas da natureza do conhecimento da arte, que não é composta pelos conteúdos disciplinares do currículo escolar e, sim, pela arte pensada filosoficamente em todas as suas dimensões. É a arte, presente na vida e no cotidiano das pessoas, que contribui, por meio de suas linguagens, para o autoconhecimento, as relações sociais e a inserção do ser humano no mundo enquanto cidadão.

Pode-se dizer, portanto, que arte-educação implica uma educação que seja prazerosa tanto para o professor quanto para o aluno, uma educação que tenha sentido e que seja capaz de promover no aluno sua independência intelectual. Nesta perspectiva, a arte-educação tem um papel importante, já que oferece e oportuniza maneiras diferentes e criativas para a representação de um conteúdo teórico por meio de suas linguagens.

Tecidas estas reflexões, percebe-se a experiência como um elemento fundamental e que permeia toda a vida. A arte existe e é parte essencial do ser humano, motivo pelo qual nós, educadores, devemos explorá-la, utilizando-a a nosso favor no cotidiano escolar. Aliás, a arte é, na verdade, necessária no ambiente escolar, porque abre espaço para que elementos da nossa cultura possam ser construídos e desconstruídos por meio de ações reflexivas sobre as experiências vividas, sobre a importância das memórias para a construção do conhecimento.

Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Currículo lattes**: João-Francisco Duarte Júnior. 2015. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703681Y8>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 jun. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 19. ed. Campinas (SP): Papiros, 2008.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Paulo Freire**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 25 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANT, Imanuel. **Crítica da Razão Pura**. 4. ed. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1997.

KROHN, Wolfgang. Francis Bacon: filosofia da pesquisa e do progresso. *In*: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do século XVII**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2007. p. 34-62.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: implicações para a prática escolar democrática. 2007. Disponível em: sindservsantos.org.br/imagens/upload/documento68.doc. Acesso em: 10 out. 2017.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Massangana, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PUSTER, Rolf W. John Locke: a ideia do empirismo. *In*: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do século XVII**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2007. p. 119-143.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.



VIGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

ESTRATÉGIAS APRESENTADAS POR UM LIVRO DIDÁTICO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DOS CONCEITOS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

**Cristini De Picoli Machado
Ademir Damazio**

Introdução

O pressuposto inicial do presente estudo é de que, no processo de organização do ensino, seja levado em consideração o entendimento de matemática não somente como algo útil ao exercício profissional, mas, antes de tudo, uma prática social humana. Ou seja, constitui-se em elemento de compreensão crítica da realidade. A apropriação de seus conhecimentos torna-se condição necessária, tanto à resolução de problemas e à inserção na vida cotidiana quanto à formação intelectual.

Vale esclarecer que esse pressuposto tem por fundamento a Teoria Histórico-Cultural, de modo especial a Psicologia Pedagógica, mais especificamente os estudos de Vigotski (2010) e Davídov (1988). Trata-se, então, da explicitação de um posicionamento e de uma concepção que implica num modo de organização do ensino da Matemática que, segundo Davídov (1988), promove o desenvolvimento dos estudantes em termos intelectuais e de personalidade.

Ao se tratar do processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é possível perder de vista que, historicamente, foi marcado por diferentes concepções incidentes no modo de organização de ensino. Isso, de acordo com Fiorentini (1995), se justifica pela influência dos condicionamentos sociopolíticos e ideológicos. Conforme Libâneo (2014, p. 19-20).

[...] a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos [...]. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação têm a ver com pressupostos teóricos metodológicos, explícita ou implicitamente.

Em face dos desafios contemporâneos que permeiam a educação, foram surgindo novas formas de ver e conceber o ensino de matemática (FIORENTINI, 1995). Por consequência, requer uma tomada de decisão, bem como a adoção de

um posicionamento. Por exemplo, isso se reflete na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que opta pela abordagem histórico-cultural como base teórica para a formação cognitiva, afetiva e ética dos estudantes, sendo referência para a definição da **temática** do presente estudo, situada no âmbito das diferentes proposições de ensino de Matemática que se apresentaram no contexto escolar brasileiro. Tem como **objeto** o estudo relacionado às estratégias utilizadas por um livro didático do primeiro ano do Ensino Fundamental na organização do ensino dos conceitos de adição e subtração.

Preocupa-nos a afirmação de Davídov (1988) de que, no contexto mundial, ainda predomina um modo de organização fundamentado na lógica formal que promove basicamente o desenvolvimento do pensamento empírico. Nesse sentido, Rosa (2006), em sua investigação, questiona que nem as orientações da PCSC atendem aos pressupostos e aos princípios de organização de ensino da Teoria Histórico-Cultural. Tais evidências produzem múltiplos questionamentos referentes à inter-relação entre as diferentes concepções do modo de organização do ensino de matemática. É nesse âmbito que elaboramos a **pergunta** central da investigação, qual seja: Em qual tendência do Ensino de Matemática se fundamentam as estratégias do livro didático do primeiro ano escolar, adotado numa escola da rede estadual, para a introdução dos conceitos de adição e subtração?

A definição dos conceitos de adição e subtração como referência de estudo se justifica por serem essas as primeiras operações matemáticas indicadas pelos documentos orientadores do ensino em nível nacional e estadual. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem: “No primeiro ciclo, serão explorados alguns dos significados das operações, colocando-se em destaque a adição e a subtração, em função das características da situação.” (BRASIL, 1997, p. 49). Assim também a Proposta Curricular de Santa Catarina, quando expõe as diferentes possibilidades de alternativas para ensino dos conceitos, ao elencar as operações matemáticas, coloca como primeiras a adição e a subtração.

Este trabalho deve se dar estreitamente articulado ao estudo lógico-histórico dos sistemas de numeração, focalizando, sobretudo, o sistema decimal, bem como a exploração dos conceitos e seus respectivos significados sócio-culturais e científicos de adição,

subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e da logaritmação. (SANTA CATARINA, 1998, p. 110)

Mas o problema de pesquisa, assim definido, à primeira vista, traz somente um teor identificativo, com o risco de apenas enquadrar as estratégias de ensino em uma ou outra tendência, dentre aquelas que se apresentaram nas escolas brasileiras. Por isso, outras questões se acrescem ao estudo que subsidia as inter-relações no desenvolvimento da investigação. São elas: Qual conteúdo do conceito de adição e subtração é privilegiado nas estratégias de ensino? Que princípios didáticos adotam o livro didático para a introdução dos conceitos de adição e subtração?

Enfim, as pretensões direcionam para o seguinte objetivo geral: analisar as estratégias utilizadas por um livro didático do primeiro ano do Ensino Fundamental na organização do ensino dos conceitos de adição e subtração, com base nas tendências do Ensino de Matemática. De modo mais específico, os objetivos voltam-se à análise: a) dos princípios (tradicional ou desenvolvimental) que fundamentam a introdução do conceito de adição e subtração, expressos nas tarefas do livro didático; b) do conteúdo do conceito de adição e subtração privilegiado nas estratégias de ensino.

O conceito de adição e subtração em diferentes tendências de ensino

Ao adotarmos o ensino de Matemática como centralidade, no presente estudo, admitimos o pressuposto de que os conhecimentos da referida ciência sempre estiveram presentes, em diferentes formas e níveis de complexidade de abstrações e de generalizações, nas diferentes sociedades. Sendo assim, seu processo de construção foi marcado por períodos de avanços e estagnações, peculiares ao processo de produção do conhecimento de qualquer ciência. “É obra de várias culturas e de milhares de homens, que movidos pelas necessidades concretas, construíram a Matemática que conhecemos hoje.” (FIORENTINI, 1995, p. 31).

No Brasil, a Educação Matemática em manifestações de diferentes tendências pedagógicas, cada qual com distintos fundamentos teóricos. Fiorentini (1995) destaca as seguintes tendências: Formalista Clássica, Empírico Ativista, Formalista

Moderna, Tecnicismo e suas variações, Construtivismo, Socioetnocultural, Sociointeracionista Semântica e a Histórico-Crítica. Além dessas tendências, Damazio e Rosa (2013) indicam outras que emergem do próprio contexto da Educação Matemática. Entre elas citam: Resolução de Problemas, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Educação Matemática Crítica e História da Matemática no Ensino. Além disso, argumentam pela existência de uma Tendência Histórico-Cultural que, até então, não é mencionada pela literatura.

Dentre esses “diferentes modos de ver e conceber o ensino de Matemática”, no presente estudo, centra-se em quatro deles que, segundo a literatura (DAMAZIO; ROSA, 2013) estiveram mais presentes no contexto escolar brasileiro, quais sejam: a Formalista Clássica, a Formalista Moderna, a Empírico-Ativista e o Construtivismo. Além disso, foca na tendência Histórico-Cultural, por sua aproximação com o que propõe o documento original da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991) e suas atualizações (SANTA CATARINA, 1998, 2005 e 2014).

Vale reafirmar que o processo de ensino e aprendizagem da matemática tem apresentado diferentes concepções em relação aos valores, finalidades e visão que se tem de mundo. Conforme Fiorentini (1995, p. 04):

[...] por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e da Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino de matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem.

Daremos ênfase para duas categorias: a concepção de ensino e de aprendizagem, em cada uma das cinco tendências citadas como referência.

A **Tendência Formalista Clássica** predominou no ensino de Matemática até 1950. Uma de suas características é destaque às ideias e formas da Matemática Clássica, principalmente ao modelo euclidiano, que prima pela organização lógica do conhecimento matemático a partir de elementos primitivos. Além disso, adere à concepção platônica de Matemática, com sua “[...] visão estática, a-histórica e dogmática das ideias matemáticas [...]” (FIORENTINI, 1995, p. 6).

Libâneo (2014, p. 25) ressalta que a aprendizagem assume uma característica:

[...] receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.

Assim, os alunos sempre aprendiam do mesmo modo, com poucas ilustrações e os exemplos parecidos que, segundo Pereira (1961), formavam hábitos intelectuais rígidos. Isso porque tudo o que era ensinado não poderia ser reproduzido senão mediante a forma e as condições em que as receberam. Basicamente, as tarefas ou exercícios não se relacionavam ao cotidiano. Era necessário fazer da criança

[...] uma máquina apta para somar o melhor possível, posteriormente, ia convertendo-se em máquina de subtrair [...] através de lenta e penosa aprendizagem em autômato disparador de complicados reflexos adquiridos com intermináveis algarismos vazios de significação, permanecia, logo, inerte, como máquina ante qualquer problema aritmético da vida, ante qualquer solicitação ao jogo conceitual contido no enunciado. (PEREIRA, 1961, p. 13).

Uma manifestação dessa intencionalidade se observa na especificidade do conceito de adição e subtração. Por exemplo, no livro de Dumont (1937) é dizer que:

Adição é a operação que tem por fim reunir em um só número todas as unidades de dois ou mais números de mesma natureza.

O resultado da adição chama-se **soma** ou **total**.

A adição de dois números de um só algarismo pode ser feita por meio dos dedos; ao primeiro número, acrescentam-se sucessivamente tôdas [sic] as unidades do segundo.

Para somar 3 e 5, diz-se 5 e 1 são 6; 6 e 1 são 7; 7 e 1 são 8; logo, 5 e 3 são 8. Com o tempo, o resultado dessas operações vai se gravando na memória, e então somam-se diretamente dois algarismos quaisquer. Pode-se empregar a tabuada de somar (1). Sabendo as adições elementares, é fácil efetuar as outras, por meio da regra seguinte. (DUMONT, 1937, p. 15-16, grifos do autor).

No que diz respeito à subtração, é apresentar ao estudante que:

Subtração é a operação que tem por fim, dados dois números de mesma natureza, tirar do maior tantas unidades quantas tem o menor e assim mostrar de quanto o maior excede o menor.

O resultado chama-se **resto**, **excesso**, **diferença** ou **saldo**.

O número maior chama-se **minuendo**; o menor, **subtraendo**.

Quando o número menor tem um só algarismo, e o maior é inferior a 20, acha-se a diferença procurando mentalmente o que é preciso acrescentar ao menor para ter o maior. Assim, como 9 e 7 são 16, dir-se-á: 16 menos 9 são 7. Pode-se também empregar a tabuada de diminuir (1); com ela, é fácil fazer qualquer subtração por meio da regra. (DUMONT, 1937, p. 21).

Vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais também chamam a atenção, com teor crítico, a respeito da concepção formalista clássica, que denominam “tradicional”, pois é uma proposta de educação centrada no professor, que tem como função vigiar e “aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. [...] visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.” (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Essas críticas anunciam o surgimento de outras tendências. Por exemplo, na década de 1920, a **Tendência Empírico-Ativista**, que advoga ao professor o papel de orientador ou facilitador da aprendizagem. O aluno é o centro da aprendizagem, um ser pseudoativo. O ensino é organizado de modo tal que favoreça o desenvolvimento psicobiológico. Isso requer o envolvimento dos estudantes em situações dinâmicas com materiais didáticos, jogos, músicas, teatros e experimentos com materiais manipulativos. Fundamentada no pragmatismo de Dewey, concebe que as ideias matemáticas são obtidas por descobertas, em que manipular e experimentar são essenciais para a aprendizagem. Isso favoreceu o surgimento de livros didáticos com ilustrações, sob uma abordagem mais pragmática (FIORENTINI, 1995).

Lenval (196_?, p. 94), discípula de Maria Montessori, assim justifica o papel dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem: o material sensorial serve para “reconhecer a identidade ou a diferença entre os diversos objetos de aparência idêntica, ele é concebido antes de tudo para fixar a atenção da criança por meio da atividade muscular unida ao esforço da inteligência.” Fiorentini (1995) acrescenta que as atividades experimentais atendem à ideia de que o aluno aprende fazendo.

No que diz respeito aos conceitos matemáticos, Montessori (1965) e Pereira (1961) propõem como material para o ensino das primeiras operações (adição e subtração) as barras de madeira de diferentes tamanhos e cores, em que cada qual indica um número de 1 a 10. Esse recurso didático atende às premissas do sistema

decimal. Inicialmente, as crianças brincam, espontaneamente, com as barras para melhor conhecê-las. Depois, são introduzidos exercícios voltados para a identificação das cores e do comprimento para a indicação da relação de igual, diferente, menor e maior. O primeiro exercício com teor operativo consiste em:

[...] reagrupar as barras mais curtas que a barra 10, de maneira a obter sempre uma de comprimento igual à de 10; [...] Procedese assim: 'A barra número 1 é acrescentada à barra número 9; a 2 à 8; a 3 à 7; a 4 à 6'. E eis quatro barras formadas, todas elas de comprimento igual ao da barra 10. (MONTESSORI, 1965, p. 251).

Esse procedimento é repetido várias vezes e, aos poucos, dever-se-á ensinar, à criança, uma linguagem mais técnica: nove mais um fazem dez; oito mais dois fazem dez e, assim, sucessivamente. Depois da adição, ensina-se a subtração quando,

[...] todas as barras estiverem formando uma barra de comprimento igual ao da barra 10, se tirar a barra quatro sobrar somente a barra seis; tire-se a barra três, e ficará sobrando a sete; [...] Adotemos então uma terminologia mais técnica e digamos: dez menos quatro é igual a seis; dez menos três é igual a sete; dez menos dois é igual a oito; dez menos um é igual a nove (MONTESSORI, 1965, p. 252).

Depois, aprende-se os sinais: mais, menos e igual. Para a adição e a subtração de números grandes, é introduzido o material das pérolas, em que mil pérolas formam o cubo, um quadrado com cem e uma barra com dez (LENVAL, 196_?). Observa-se que a adição e a subtração se apresentam como constituintes do conceito de número.

A Tendência Empírico-Ativista representa um avanço pedagógico, sobretudo, por requer a participação ativa dos alunos, que abstraem os conceitos matemáticos, não por memorização mecânica, e sim por recorrência a materiais didáticos ou por associações. Contudo, entre os matemáticos, o problema não era apenas de método, mas principalmente pelo próprio conteúdo da referida ciência.

Nesse âmbito de base epistemológica interna à Matemática foi que, após os anos 1950, a Educação Matemática brasileira passou por um período de intensa mobilização, por consequência do engajamento dos matemáticos e professores no movimento internacional – **Movimento da Matemática Moderna (MMM)** – de reformulação e modernização do currículo escolar (FIORENTINI, 1995).

O principal propósito do MMM foi a unificação dos três campos da matemática,

“Teoria dos Conjuntos, Estruturas algébricas e Relações e Funções. Dar mais ênfase aos aspectos estruturais e lógicos da matemática em lugar de caráter pragmático, mecanizado, não justificado e regrado, presente [...] na matemática escolar.” (FIORENTINI, 1995, p. 13).

Esse intento modernista deveria começar desde cedo nas creches, com a justificativa de que despertaria, nas crianças, o gosto pelas atividades matemáticas, desde que essa fossem apresentadas de acordo com as capacidades de cada idade (DIENES, 1967).

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem, Fiorentini (1995, p. 14) diz que:

O ensino, de um modo geral, continua sendo acentuadamente autoritário e centrado no professor que expõe/demonstra rigorosamente tudo no quadro negro. O aluno, salvo algumas poucas experiências alternativas, continua sendo considerado passivo, tendo de reproduzir a linguagem e os raciocínios lógico-estruturais ditados pelo professor.

A concepção de aprendizagem estava ligada à capacidade do aluno na aplicação das formas estruturais da Matemática, considerada como pensamento inteligente, peculiar ao especialista matemático.

[...] mais importante que a aprendizagem de conceitos e as aplicações da matemática, seria a apreensão da estrutura subjacente, a qual, acreditava-se, capacitaria o aluno a essas formas estruturais do pensamento inteligente aos mais variados domínios, dentro e fora da Matemática. (FIORENTINI, 1995, p. 14)

A aprendizagem matemática dos alunos inicia-se pela introdução do conceito de conjunto, que é constituído por elementos de qualquer espécie (objetos, pessoas, etc.). A criança precisa saber as diferenças dos objetos, por exemplo, para que possa identificar a qual conjunto pertence um determinado elemento. É sobre essa base que ela constrói o conceito de número, que requer a descrição, classificação com base em atributos, os quais são necessários para as operações lógicas.

Dienes (1967) considera que o entendimento das distinções entre números e conjuntos, igualdade de números, conjunto vazio e número zero é condição para que

a criança construa a noção de adição, sobre a de reunião de conjuntos e, também, de subtração, articulada com a diferença do número de elementos.

A operação de adição de números baseia-se na operação de reunião de conjuntos sem elementos comuns [...] A operação que consiste em obter a diferença de dois conjuntos conduz, naturalmente, à operação que consiste em obter a diferença de dois números, ou seja, a subtração. Quando de um conjunto se retira um de seus subconjuntos obtém-se o conjunto diferença do conjunto dado e subconjunto retirado. (DIENES, 1967, p. 57-58)

Concomitantemente, a MMM, nas décadas de 1960 e 1970, apresenta as primeiras manifestações da **Tendência Construtivista**, com fundamentos na epistemologia genética piagetiana, que concebe a aprendizagem como determinada pela maturação biológica. Isso pressupõe que ela só ocorrerá se as estruturas cognitivas da criança atingirem um nível de desenvolvimento. De acordo com Adler (1968), a experiência com materiais concretos deve ser a base da aprendizagem, mas não pode ser estabelecida em toda a aprendizagem, pois o conhecimento não é adquirido só empiricamente, mas por meio de conceitos criados pelo homem.

Dienes, um estudioso da perspectiva construtivista em confluência com os preceitos conceituais da MMM, afirma que a organização do ensino primário deve caracterizar-se por atividades exploratórias. Para tanto, os materiais didáticos serviriam como instrumento de investigação e descoberta. As situações apresentadas à criança teriam um teor lúdico, e seriam organizadas em forma de jogos, com regras definidas. Isso subsidiaria a preparação para novas descobertas que, por sua vez, seriam a base para que, aos poucos, o pensamento se torne mais consciente. À medida que chegam ao fim das descobertas, surge o desejo de novas explorações.

O conhecimento matemático resulta da interação do homem com o meio ambiente. Nesse contato, a criança desenvolve as estruturas básicas da inteligência e o pensamento lógico-formal. O professor deverá propor atividades com materiais estruturados, como os blocos (ou conjuntos) lógicos (FIORENTINI, 1995). Para Dienes (1967, p. 8-9), “trata-se, agora, de levar a criança a descobrir essas estruturas e o modo como elas se entrelaçam, o que se conseguirá colocando-a perante situações que ilustrem concretamente tais estruturas”. Adler (1968, p. 31) alerta que “[...] em nenhuma criança a necessidade de aprender Aritmética se

desenvolve espontaneamente. A escola deve provocar essa necessidade e, depois, satisfazê-la.”

Ao professor compete a investigação de como a criança aprende para desenvolver atividades ou materiais que “[...] desencadeiem conflitos cognitivos e abstrações reflexivas, possibilitando, assim, a construção de conceitos ou o desenvolvimento de estruturas cognitivas” (FIORENTINI, 1995, p. 23-24).

No que diz respeito à adição e à subtração, o construtivismo dá ênfase às suas significações ou ideias, que se explicitam nos problemas. Além disso, indica a concomitância de ambas no momento de seu ensino. Por exemplo, os PCN (BRASIL, 1997, p. 70-71) destacam situações que apresentam ideias aditivas e subtrativas, como referências para os dois primeiros ciclos (respectivamente, primeiro/segundo e terceiro/quarto anos do ensino fundamental). São as seguintes ideias:

- 1) Combinação de dois estados para obter um terceiro, isto é, ação aditiva de “juntar” e sua correspondente subtrativa de “separar/tirar”.

Em uma classe há 15 meninos e 13 meninas. Quantas crianças há nessa classe? A partir dessa situação é possível formular outras duas, mudando-se a pergunta. As novas situações são comumente identificadas como ações de “separar/tirar”. Exemplos: - Em uma classe há alguns meninos e 13 meninas, no total são 28 alunos. Quantos meninos há nessa classe? - Em uma classe de 28 alunos, 15 são meninos. Quantas são as meninas? (BRASIL, 1997, p. 70).

- 2) Transformação/alteração de um estado inicial:

Paulo tinha 20 figurinhas. Ele ganhou 15 figurinhas num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação positiva). - Pedro tinha 37 figurinhas. Ele perdeu 12 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação negativa). Cada uma dessas situações pode gerar outras: - Paulo tinha algumas figurinhas, ganhou 12 no jogo e ficou com 20. Quantas figurinhas ele possuía? - Paulo tinha 20 figurinhas, ganhou algumas e ficou com 27. Quantas figurinhas ele ganhou? - No início de um jogo, Pedro tinha algumas figurinhas. No decorrer do jogo ele perdeu 20 e terminou o jogo com 7 figurinhas. Quantas figurinhas ele possuía no início do jogo? - No início de um jogo Pedro tinha 20 figurinhas. Ele terminou o jogo com 8 figurinhas. O que aconteceu no decorrer do jogo? (BRASIL, 1997, p. 70).

- 3) Comparação:

No final de um jogo, Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tinha 20 e Carlos tinha 10 a mais que Paulo. Quantas eram as figurinhas de Carlos? Se alterar a formulação do problema e a proposição da pergunta, incorporando ora dados positivos, ora dados negativos, podem-se gerar várias outras situações: - Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tem 12 e Carlos, 7. Quantas figurinhas Carlos deve ganhar para ter o mesmo número que Paulo? - Paulo tem 20 figurinhas. Carlos tem 7 figurinhas a menos que Paulo. Quantas figurinhas tem Carlos? (BRASIL, 1997, p. 70).

4) Compreensão de mais de uma transformação (positiva ou negativa):

No início de uma partida, Ricardo tinha um certo número de pontos. No decorrer do jogo ele ganhou 10 pontos e, em seguida, ganhou 25 pontos. O que aconteceu com seus pontos no final do jogo? Também neste caso as variações positivas e negativas podem levar a novas situações: - No início de uma partida, Ricardo tinha um certo número de pontos. No decorrer do jogo ele perdeu 20 pontos e ganhou 7 pontos. O que aconteceu com seus pontos no final do jogo? - Ricardo iniciou uma partida com 15 pontos de desvantagem. Ele terminou o jogo com 30 pontos de vantagem. O que aconteceu durante o jogo? (BRASIL, 1997, p. 71).

Mesmo com todo o seu avanço e sua adoção, por parte de propostas oficiais (principalmente, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), o construtivismo não foi o referencial na elaboração das propostas de alguns estados e municípios brasileiros, no período Pós-Ditadura Militar. Nesse contexto, os anos de 1988 a 1991, foram marcados pela discussão de um eixo norteador para o currículo escolar de Santa Catarina. Em consequência, foi elaborado um documento, Proposta Curricular de Santa Catarina (1991), que passou por atualizações nos anos de 1998, 2005 e 2014. Estas trazem uma opção **filosófica**: o materialismo histórico-dialético. Também aderem à **Pedagogia** Histórico-Crítica e, nas mais recentes, assumem a base **psicológica** Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade.

Para Rigon, Asbahr e Moretti (2010), o materialismo histórico-dialético entende que o homem se torna humano pela apropriação de sua característica peculiar: a cultura. Suas explicações – referentes aos fenômenos da natureza, sociedade e do próprio pensamento – buscam ser coerentes, lógicas racionais. A Psicologia Histórico-Cultural, em seus primórdios (anos 1920), teve como principais referências Liev Semiónovich Vygotsky, Alexis Nikoláevich Leontiev, Alexander Románovich Luria e Sergei Leonidovich Rubinstein. Traz como pressuposto que as

características humanas se “[...] constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na compreensão da educação, tendo por base o desenvolvimento histórico objetivo. Trata-se de uma visão na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende a história com base nas determinações das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2008). A escola, diz respeito, “[...] ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Conforme a Teoria Histórico-cultural, não é apenas com a maturação biológica que o sujeito se forma, mas ao interagir com seus pares. As funções psíquicas humanas estão ligadas ao aprendizado, à apropriação – dos diferentes elementos da cultura – por meio da linguagem transmitida pelo seu grupo. Os estudantes têm condições para a aprendizagem, a partir da compreensão de que suas relações e interações sociais são fatores de apropriação de conhecimento (REGO, 1995). Assim,

Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17)

Um dos princípios da Teoria Histórico-cultural é “[...] estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em relação com a atividade.” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 22). Dessa forma, de acordo com os autores, o processo de “humanização” ocorre por meio de atividades principais, caracterizadas por Leontiev (1983), como a brincadeira, o estudo e o trabalho. Elas indicam as possibilidades de o ser humano se apropriar das objetivações próprias do gênero humano, bem como o lugar que ocupa nas relações determinadas pela sociedade. O conceito de atividade se vincula ao de trabalho, entendido como a relação de transformação

mútua entre homem e natureza. Essa compreensão traz implicações para a educação em sua concepção humanizadora, como também para a organização do ensino que promove o desenvolvimento dos estudantes tal como entendida dentro da Teoria Histórico-cultural (RIGON; ASBARHR; MORETTI, 2010).

Ao se considerar o ensino como atividade, coloca-se como um de seus principais protagonistas o professor, que tem como função principal organizar o ensino, para que os conhecimentos elaborados historicamente pelo homem possam ser apropriados pelos sujeitos. Nesse contexto, o entendimento é de que “[...] o processo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 25). Sendo assim, o ensino organizado de modo que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da personalidade e do pensamento teórico é o que cria as condições de uma outra atividade, a de estudo, peculiar dos alunos. Nela,

Ao mesmo tempo em que é objeto de trabalho, o educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como coprodutor dessa atividade, ou seja, para que a aprendizagem aconteça, o estudante deve estar em atividade. O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 31)

A organização do ensino requer situações desencadeadoras no âmbito de uma atividade orientadora, que promova a mediação entre atividade do professor (ensino) e dos alunos (aprendizagem). A PCSC entende que essas situações têm como características a possibilidade dos estudantes se posicionarem crítica e reflexivamente ante o conhecimento, historicamente, no âmbito da Matemática e de outras áreas. O envolvimento é marcado por produção de significados, de interações entre colegas e professor e ações de pesquisa, atendendo às necessidades concretas da humanidade (SANTA CATARINA, 1998).

Davidov (1988), um dos investigadores do ensino que gera desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, entende que a escola não pode ficar submissa à transmissão de conhecimento com teor empírico. Sua premissa é de que os estudantes, no momento em que adentram a escola, se envolvam em um método

que lhes permita o acesso e a apropriação do conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade. Por isso, segundo Rosa (2012), pesquisou-se por mais de vinte e cinco anos um modo de organização de ensino de matemática que atendesse aos pressupostos do ensino desenvolvimental. Ele comprova a tese de que os estudantes, desde os anos iniciais de escolaridade, têm condições de se apropriar dos conceitos científicos que promovem o desenvolvimento do pensamento teórico matemático. Em Matemática, a base de todo o conceito é a relação entre grandezas. Isso indica que o conceito de número real é a referência curricular desde o primeiro ano do ensino fundamental, portanto, não o de número natural, real, como ocorre nas escolas brasileiras.

A síntese de Rosa (2012, p. 229) expressa o contexto do conceito de adição e subtração, na perspectiva histórico-cultural:

O lugar geométrico dos infinitos números reais é a reta, nela há um ponto correspondente para cada número real. Como objetivação do conceito de número, a reta expressa a concatenação dos naturais, inteiros, racionais e irracionais. Ela possibilita a introdução da inter-relação entre as operações de adição e subtração na forma de acréscimo e decréscimo de unidades. Por meio de deslocamentos para a direita realiza-se a operação da adição e para a esquerda a subtração.

Portanto, na proposta de ensino desenvolvimental, o conceito de adição e subtração é desenvolvido em unidade, isto é, essas operações não se apresentam separadas. Se um valor é conhecido e sabe-se o quanto ele é maior ou menor que outro valor, o último pode ser determinado na reta numérica.

Um olhar a partir dos estudos de Davíдов (1987), sobre os princípios que fundamentam os sistemas de ensino, é possível dizer que as Tendências Formalista Clássica e Moderna, Empírico-ativista e Construtivista constituem o grupo denominado “ensino tradicional”, caracterizados a seguir.

Princípio de sucessão que advoga a continuidade de vivência de aprendizagem, isto é, próximas às próprias vivências da criança, estabelece que só é possível ensinar a criança aquilo que lhe é acessível. Para tanto, a estruturação das matérias de ensino prima pela conservação do elo com os conhecimentos cotidianos e correntes, que a criança recebe antes de entrar para a escola.

Princípio de acessibilidade não prognostica a possibilidade de desenvolvimento da criança. Isso porque, em cada nível de ensino, oportuniza-se somente aquilo que elas são capazes de assimilar na idade certa. Com base nas exigências sociais, predetermina-se o seguinte nível das exigências em relação às crianças em idade escolar: o da educação empírico-utilitária e o pensamento empírico-classificador. Dessa forma, utilizam-se unicamente as possibilidades que estão formadas e presentes nas crianças. Por consequência, limita o conteúdo a ser ensinado e, também as exigências apresentadas à criança nesse nível real. O apelo é pelos traços evolutivos da criança, com ênfase no pensamento por imagens, apoiadas em representações básicas (DAVÍDOV, 1987).

Princípio do caráter consciente, cuja característica principal é sua ênfase no conhecimento em forma de abstrações verbais claras e sucessivamente desdobradas. Em outras palavras, cada abstração verbal correlaciona-se com uma imagem sensorial completamente definida e precisa. Consequentemente, fecha o círculo dos conhecimentos adquiridos na relação entre os significados das palavras e seus correlatos sensoriais, isto é, pensamento empírico-classificador. Isso significa que, na escola, há separação entre os conhecimentos e seu uso.

Princípio do caráter visual concreto que apresenta o seguinte conteúdo: a base do conceito está na comparação da multiplicidade sensorial das coisas. A partir daí ocorre: a separação dos traços comuns destas coisas; a fixação deles, por meio da palavra, leva à abstração como conteúdo do conceito; a tarefa fundamental de pensamento é o estabelecimento das dependências de gênero e espécie de tais conceitos, o que interage regularmente com a sensibilidade como sua fonte. Enfim, o predomínio é dos conceitos empíricos, formadores do pensamento empírico, do tipo racionalista discursivo-empírico, classificador. Ou seja, um movimento que vai do particular ao geral refletindo somente as propriedades externas, sensorialmente dadas do objeto. Diante disso, Davídov (1987) estabelece os princípios que orientam a organização do ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Princípio da educação capaz de desenvolver que requer uma estruturação do ensino que dirija regularmente os ritmos e o conteúdo, bem como influencie o desenvolvimento. Ou seja, o ensino deve “arrastar consigo” o desenvolvimento e criar nas crianças condições e premissas do desenvolvimento psíquico ainda não

atingidas. Trata-se, pois, da construção ativa e compensatória de qualquer “elo” da psique ausente ou insuficientemente presente nas crianças, mas que seja indispensável para conseguir um alto nível no trabalho frontal com os alunos.

Princípio da atividade traz o pressuposto de que as crianças precisam investigar as condições da origem dos conceitos. Para tanto, a elas, proporcionam-se os meios para as transformações específicas dos objetos, com vistas à modelação e recriação das propriedades internas do objeto, que se convertem em conteúdo do conceito. Ou seja, ocorra a revelação da conexão essencial e geral dos objetos, que servem de fontes para as abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

Princípio do caráter objetal das ações realizadas para relevar o conteúdo do futuro conceito e, depois, representá-lo em forma de modelos. As tarefas oportunizam a fixação da possibilidade e da conveniência de os alunos descobrirem o conteúdo geral de um conceito, que é base para a identificação de suas manifestações particulares. Trata-se de um modo de afirmação da necessidade de passagem do geral ao particular.

Davídov (1987) admite que, ao entrar na escola, a criança sinta o caráter novo e a peculiaridade dos conceitos em processo de apropriação, em relação à pré-escola. São conceitos científicos tratados com procedimento distinto em comparação ao que as crianças conhecem. É essa diferença que, aos poucos, coloca as crianças em atividade de estudo. Portanto, a forma e o conteúdo dos conhecimentos e, também, as condições de sua assimilação devem ter uma organização qualitativa diferente dos níveis anteriores.

Procedimentos Metodológicos

Para Gil (2011, p. 26), a pesquisa serve para “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” Otani e Fialho (2011, p. 33) concebem a pesquisa como “[...] um processo de construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos.”

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa tem característica qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o

sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (OTANI; FIALHO, 2011, p. 37).

Quanto à abordagem dos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois tem como principal intenção “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato.” (GIL, 2011, p. 27).

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é documental, pois se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2011). No presente estudo, o material é um livro didático do primeiro ano escolar (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014), adotado por uma escola da rede estadual, com olhar para a introdução do ensino dos conceitos de adição e subtração. Por se tratar de escola pública de Santa Catarina, a expectativa era que o ensino fosse organizado em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014) indica os pressupostos do ensino desenvolvimental. Por isso, a análise das tarefas do livro didático, que introduzem os conceitos de adição e subtração, toma como referência os princípios elaborados por Davídov (1987) referentes ao que denomina de ‘escola tradicional’ e aqueles contrapositivos pertinentes à sua proposição. O quadro a seguir retoma esses princípios, cujas definições foram apresentadas na Fundamentação Teórica.

Quadro 1 – Princípios do ensino tradicional e princípios do ensino desenvolvimental

Princípios do ensino tradicional	Princípios do ensino desenvolvimental
Sucessão	
Acessibilidade	Educação capaz de desenvolver
Caráter consciente	Atividade
Visual e concreto	Caráter objetivo

Fonte: Elaboração dos autores do artigo com base em Davídov (1987).

Resultados e Discussão

Para Davídov (1987), ao longo dos anos, a principal finalidade social da educação de massa foi ensinar, aos filhos dos trabalhadores, alguns conhecimentos e habilidades para o exercício profissional na produção industrial e na vida social. A preocupação foi com o aprender a ler, escrever e contar, ou seja, uma alfabetização elementar. A compreensão dessa tarefa social ocorria com conteúdo utilitário-

empírico que determinava o tipo de pensamento dos alunos e, também, os métodos de ensino. Nesse âmbito é que se volta à análise das tarefas propostas aos estudantes. Mais especificamente, a preocupação é refletir sobre os princípios (tradicionais ou do ensino desenvolvimental) que fundamentam a introdução do conceito de adição e subtração, expressos nas tarefas do livro didático (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014), que os estudantes desenvolvem em sala de aula. Também se centra no conteúdo do conceito que é privilegiado: de base empírica ou teórica.

De antemão, tínhamos como expectativa de que as crianças estavam em voltas com situações de estudo, com orientações coerentes com a teoria Histórico-Cultural, uma vez que estudam em uma escola da rede de ensino que se diz fundar nessa mesma matriz. Sendo assim, apresentaria uma organização de ensino que supera, em conteúdo e método, aquele peculiar à educação infantil (DAVÍDOV, 1987).

Diante disso, buscamos nas tarefas que o professor do primeiro ano propõe às crianças, com base no livro didático, duas características distintas relacionadas ao que Davíдов chama de ensino tradicional ou de ensino desenvolvimental.

O **conceito de adição, constante na página 66 e subtração na 74**, constitui a terceira unidade do livro didático (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014, p. 54). Previamente, há duas subunidades (p. 56 e 59) que introduzem os referidos conceitos, com os títulos: “JUNTAR E ACRESCENTAR” (p. 56) e “TIRAR, COMPLETAR E COMPARAR” (p. 59). Tal intitulação é uma demonstração de que o livro traz uma orientação dos PCN, ao propor que o ensino das operações matemáticas deva se centrar nas ideias: juntar e acrescentar para **adição**, bem como tirar, completar e comparar para **subtração**. No que diz respeito à ideia aditiva, o livro propõe a tarefa da figura 1.

Figura1: Tarefa com a ideia de ‘juntar’ da adição.

A HISTÓRIA COMEÇA COM UM BURRO QUE TRABALHAVA NUM SÍTIO NA CIDADE DE BREMEN. QUANDO FICOU VELHO, RESOLVEU MUDAR DE PROFISSÃO.



ELE ENCONTROU OUTROS TRÊS ANIMAIS NA MESMA SITUAÇÃO.



JUNTOS, RESOLVERAM SAIR PELO MUNDO.



1. QUANTOS ANIMAIS SE JUNTARAM PARA FORMAR ESSE GRUPO? _____
 2. MOSTRE AOS COLEGAS COMO VOCE FEZ PARA RESPONDER. VÍJA AS RESPOSTAS DEI ES. TODOS FIZERAM DA MESMA MANEIRA?

Fonte: Centurión, La Scala, Rodrigues (2014, p. 56)

Observa-se que ação da criança para sua resolução é, eminentemente, visual e interpretativa do desenho, em detrimento das elaborações mentais de raciocínio matemático. Isso porque, aos estudantes, basta observar que o burro se virou para ir ao encontro dos outros três animais. A figura com os quatro animais evidencia muito mais a ideia de seguir um caminho em busca de algo, encontro, do que juntar. A questão que se apresenta é: Que pensamento matemático a situação desenvolve no estudante? A ideia de juntar, para os autores, se explicita na própria palavra contida na pergunta: “Quantos animais se **juntaram** para formar esse grupo?” (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014, p. 56, grifos nossos).

A resolução da tarefa 2, figura a seguir, não solicita que o estudante identifique os animais da plateia e a quantidade deles, o que se caracterizaria na segunda parcela de uma adição, uma vez que a primeira (quatro) havia sido indicado no texto. A não especificação da quantidade 3 e a pergunta – Quantos são os animais na cena? – evidenciam o conceito de contagem em vez de adição, como pretende os autores. Estes usam as expressões “apareceram” e “chegaram”, para mostrar que algo diferente aconteceu na história, mas nas perguntas não aparece a palavra-chave “acrescentar” para explicar a referida ideia. Ou seja, não adotam o mesmo procedimento da tarefa anterior, ao usar a expressão “se juntaram” para explicitar a ideia aditiva de juntar.

Figura 2: Tarefa com a ideia de ‘acrescentar’ da adição.

2. DEPOIS DE VIVEREM ALGUMAS AVENTURAS JUNTOS, OS QUATRO AMIGOS RESOLVERAM FORMAR UMA BANDA. TRÊS ANIMAIS APARECERAM PARA OUVIR A PRIMEIRA MÚSICA.



= QUANTOS SÃO OS ANIMAIS NESSA CENA? _____

3. OUTROS DOIS ANIMAIS CHEGARAM PARA OUVIR A SEGUNDA MÚSICA.



= QUANTOS SÃO OS ANIMAIS AGORA? _____
COMO VOCÊ FEZ PARA ENCONTRAR AS RESPOSTAS?

MOSTRE A UM COLEGA. ELE FEZ IGUAL A VOCÊ?

Fonte: Centurión, La Scala, Rodrigues (2014, p. 57)

As situações das duas figuras dão margem para os questionamentos: Em que se diferenciam as ideias de juntar e acrescentar? São elas que caracterizam a centralidade do conceito de adição? O conceito de adição tem sua essência em palavras (acrescentar e juntar) ou em outras relações? Nesse caso, que relações são essas? Para adicionar basta a contagem?

Concepção similar ocorre para a introdução do conceito de **subtração**, pois as duas tarefas iniciais são precedidas pelo título: Tirar, Completar e Comparar (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014, p. 59), conforme figura 3.

Como na introdução da adição, as ideias subtrativas se apresentam por meio de uma história. A preocupação é referenciar a história que introduz a adição e tomar um dos personagens (o galo) para uma ação isolada – fazer um pudim para a festa de comemoração do sucesso da banda – que traduza a ideia de ‘tirar’ da subtração.

Figura 3 – Tarefa de introdução da subtração com a ideia de ‘tirar’

TIRAR, COMPLETAR E COMPARAR

1. A HISTÓRIA NÃO CONTA, MAS O SUCESSO DA BANDA FOI TANTO QUE OS MÚSICOS DARÃO UMA FESTA PARA COMEMORAR.

O GALO RESOIU FEZER UM PUDIM DE PÃO.

O GALO CORTOU O PÃO EM 8 FATIAS E COLOCOU AS NUMA CESTA.

ALGUNS PASSARINHOS PASSARAM POR AÍ E COMERAM 5 FATIAS.

= QUANTAS FATIAS DE PÃO SOBRRARAM NA CESTA? _____

COMO VOCÊ FEZ PARA DESCOBRIR?
MOSTRE A UM COLEGA E VEJA SE ELE FEZ IGUAL A VOCÊ.
DESENHE NA CESTA AS FATIAS DE PÃO QUE SOBRRARAM.

Fonte: Centurión, La Scala, Rodrigues (2014, p. 59)

Essa tarefa (Figura 3) exige pouca ação mental do aluno. Na evidência para a ideia de tirar, a única ação do pensamento que ela conclama é o entendimento da palavra ‘sobrar’ como sinônimo de ‘tirar’. O conceito de subtração restringe-se, basicamente, à ação manual, que se manifesta em duas orientações da tarefa traduzidas nas palavras ‘fez’ e ‘desenhar’ (Figura 3). A mais provável solução é de que as crianças risquem ou marquem (Figura 4) cinco das oito fatias da primeira cesta e desenhem as outras três na segunda cesta, como solicitado. Portanto, não faz nenhuma relação com a base conceitual da operação de subtração em si ou mesmo da adição. Também não estimula a análise do estado inicial da quantidade em relação com o estado final.

Figura 4 – Possível resolução da tarefa de subtração com a ideia de ‘tirar’



Fonte: Produção dos autores do artigo com base na proposição da tarefa

A figura 5 traz uma tarefa relativa à ideia subtrativa de completar. Nesse caso, os autores tiveram o cuidado de usar a própria palavra “completar” para que os alunos descobrissem a quantidade de convites que ainda faltava ser entregue.

Figura 5 – Tarefa de ‘completar’ da subtração



Fonte: Centurión, La Scala, Rodrigues (2014, p. 60)

A distribuição dos convites em duas linhas – a primeira com o desenho dos quatro a ser entregues e a segunda aqueles já distribuídos – atribui aos escolares apenas a função de observar visualmente e proceder a contagem. A tarefa é equivocada em relação ao seu objetivo de inculcar a ideia de ‘completar’, pois não há o que completar, uma vez que as quantidades de convites entregues (3) e a entregar

(4) estão agrupadas em filas distintas. É pouco provável que ocorra a ideia de completar, uma vez que a tarefa apresenta um componente apenas visual, o que estimula prioritariamente a contagem. Conseqüentemente, não disponibiliza recortes dos convites para que os estudantes, por exemplo, simulem uma fila com o total (7) de convites; outra, emparelhada com a anterior, contendo a quantidade (3) daqueles entregues e, a partir daí, continuar até que atinja (complete) o número da fila em comparação. Além disso, não se traduz na ideia de ‘completar’, mas de ‘comparar’. Essa impossibilidade se argumenta pela característica de indução ao espontaneísmo que se manifesta nas próprias perguntas, em expressões como: “quantos faltam” e “como você fez” (Figura 5). Enfim, é pouco provável que uma criança, a partir dos três convites entregues, complete com o quarto, quinto, sexto e o sétimo, peculiaridade da referida ideia de subtração. Ou seja, de estar em 3 e precisar chegar a 7, o que, nessa fase de introdução do conceito, requereria a contagem sequencial: 4, 5, 6, 7. Mais tarde é que se atingiria a síntese de que se trata da operação de subtração $7 - 3 = 4$.

As tarefas analisadas, tanto aquelas referentes à adição quanto as referentes à da subtração, se anunciam com elementos que criam a expectativa de uma base na tendência construtivista ao explicitar as diferentes ideias conceituais (juntar e acrescentar para adição e tirar, completar e comparar para subtração). Contudo, nas suas formulações e no processo de resolução, elas assumem características da Tendência Empírico-Ativista por priorizar o espontaneísmo dos estudantes, os aspectos visual e pragmático. Enfim, centra-se no pressuposto do ‘aprender fazendo’. Evidenciam pertinências com os princípios que, segundo Davíдов (1987), fundamentam o ensino tradicional. Assim, o ‘princípio do caráter sucessivo’ se apresenta nas tarefas ao conservar uma estruturação similar com aquelas que proporcionam os conhecimentos cotidianos. No caso, basicamente, trazem os rudimentos da contagem, já adquiridos pela criança em situações informais. Também pelo teor informal do Ensino da Educação Infantil, por centrar-se em história. Na adição, o enredo é o encontro de animais para a formação de uma banda e suas apresentações. Na subtração, a organização de uma festa para comemorar o sucesso dos músicos. O caráter sucessivo não se explicita somente em termos conceituais da matemática, mas também na própria elaboração das

tarefas, uma vez que a história referente à introdução das ideias da adição tem sua continuidade quando a centralidade é a subtração.

Do mesmo modo, o “princípio da acessibilidade” se manifesta quando as tarefas instigam aquilo que a criança domina conceitualmente, a contagem. Também, dos próprios procedimentos, fundamentados na observação direta de imagens, a fim de que a criança consiga responder às perguntas propostas sem grandes esforços, pois estão formuladas de acordo com a sua idade. Como diz Davídov (1987), traz a convicção de que a organização do ensino deve corresponder ao nível “presente”, sem levar em consideração a natureza histórica das possibilidades da criança e do autêntico papel do ensino de promover o desenvolvimento intelectual.

O “princípio do caráter consciente” e conjectura nas tarefas por se apresentar sem o caráter de memorização mecânica de regras e definições peculiares aos conceitos, como preconiza a Tendência Formalista Clássica. A preocupação é que as abstrações dos conceitos de adição e subtração estejam associadas ao significado das palavras – juntar, acrescentar (adição), tirar, completar e comparar (subtração) – bem como às suas correlações sensoriais que, segundo Davídov (1987), também são peculiaridade do pensamento empírico e se contrapõem ao pensamento teórico. Outra característica é sua preocupação de unir o conhecimento com sua aplicação, como se a formação, historicamente, dos conceitos ocorresse independentemente das necessidades. As histórias têm, pois, o intuito de uma afirmação: ao mesmo tempo que o aluno aprende as ideias de adição e subtração, ele também as aplica para formular às repostas a perguntas que lhes foram dirigidas.

O “princípio do caráter visual e concreto” e identifica pela presença marcante, nas tarefas, de ilustrações. Esse princípio, conforme Davídov (1987), se fundamenta nas seguintes premissas: a) a base essencial dos conceitos está na comparação sensorial de diversidade de coisas; b) da comparação se extrai os traços essenciais de um conjunto de coisas em observação; c) o geral se fixa numa palavra; d) a dependência entre gênero e espécie entre os conceitos se constitui na tarefa do pensamento. O autor questiona esse princípio, pois se fixa na orientação própria do sensualismo unilateral que desenvolve na criança apenas o pensamento empírico.

No caso das tarefas em que a adição e subtração se restringem à identificação das palavras que caracterizam suas ideias e na contagem dos animais (adição) ou das fatias de pão e dos convites (subtração). O estudo de Rosa (2012) mostra a introdução do desenvolvimento do conceito de adição e subtração em outra proposta de ensino com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente o modo davydoviano de organização curricular da Matemática, que também é conhecido como Ensino Desenvolvimental. Para efeito de coerência, no presente estudo, também analisaremos as duas tarefas introdutórias dos conceitos matemáticos em pauta.

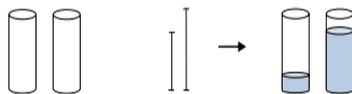
Rosa (2012, p. 111-118) afirma que, na proposta de Davýdov e colaboradores, o conceito de adição – assim como o de subtração e o de equação – é revelado no contexto do conceito de número em que as grandezas constituem a base geral e necessária. Da relação entre elas, surgem e se desenvolvem os conceitos com todos os seus elementos e características (maior, menor, igual, sequência, classe, série, correspondência, unidade, medida, etc.). Assim, a adição, a subtração e a equação se anunciam num conjunto de tarefas que se centra na operação com grandezas, mais especificamente nos procedimentos de alterações delas, isto é, na passagem da desigualdade para a igualdade e vice-versa.

A seguir, destacaremos duas tarefas. Antes, porém, vale frisar que a ideia de adição e subtração, nesse momento, ocorre sem que os estudantes tenham se apropriado da escrita numérica, pois a atenção se volta para as relações entre as grandezas com vistas à formação do conceito de número. Além disso, não é possível a identificação, de modo explícito ou desconectado – como ocorreu no Livro didático (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014) – de uma tarefa que se possa dizer: aqui inicia o estudo do conceito de adição e subtração.

Para Rosa (2012, p. 117), a tarefa consta: há sobre a mesa dois recipientes iguais e, no quadro, dois segmentos de comprimentos diferentes, indicadores do volume de líquido a ser colocado, pelas crianças, nos recipientes. Elas são orientadas para depositar o líquido no recipiente que corresponde ao segmento menor e, em seguida, no outro recipiente (figura 6). As discussões orientadas pelo professor possibilitam a síntese de que o importante não é quantidade de líquido colocada nos recipientes, mas a relação de desigualdade: que o volume, no primeiro

seja menor que no segundo. Isso porque a desigualdade e a igualdade se constituem em base fundamental para a apropriação da relação geral do conceito de adição e subtração: todo/parte.

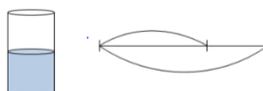
Figura 6 – Material de referência para a resolução da tarefa davydoviana 1



Fonte: Rosa (2012, p. 117)

Destacaremos outra tarefa, que consideramos representativa daquelas que introduzem o conceito de adição e subtração, na perspectiva davydoviana. Ela revela um estágio mais avançado, uma vez que faz acréscimos ao modo de representação das relações entre grandezas. Trata-se de apresentar, às crianças, um recipiente com líquido, bem como um esquema no quadro (Figura 7). Essa tarefa se reveste de importância, pois prenuncia a elaboração de um modelo para a resolução de problemas que envolvem as operações de adição e subtração (ROSA, 2012).

Figura 7 – Material de referência para a resolução da tarefa davydoviana 2



Fonte: Rosa (2012, p. 124)

A tarefa tem característica bem distinta daquelas propostas no livro didático (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014), cuja resolução requer apenas a observação imediata, seguida da escrita numérica. Em vez disso, o professor faz a seguinte simulação: “os estudantes de outra sala alteraram o volume de líquido no recipiente e o demonstraram no esquema exposto no quadro” (ROSA, 2012, p. 124). Compete às crianças se apropriar de qual procedimento foi adotado. Num processo de colaboração mútua entre si e o professor, elas percebem que o esquema não propicia os dados para afirmar se ocorreu aumento ou diminuição de volume. Contudo, um dado essencial é possível extrair: houve um movimento daquilo que estava no recipiente, sem a indicação nem a possibilidade aparente de definição do estado inicial e o final. A oportunidade é própria para a apresentação de algo novo

em relação ao esquema, isto é, a adoção de letras e símbolos, flecha, conforme figura 8.

Figura 8 – Esquema com letras e flecha



Fonte: Rosa (2012, p. 124)

De acordo com Rosa (2012), as discussões orientadas pelo professor, voltadas ao esquema, produzem elementos de análise para que as crianças se apropriem de duplo significado a respeito do esquema: 1) maior volume para o “V” e, conseqüentemente, menor para “X”; 2) da seta como indicadora de um movimento que tem como referência de partida o volume inicial V e se estende até o final X. Por decorrência, traduz-se a conclusão de que o volume inicial era maior.

Essas duas tarefas – do modo davydoviano, representativas daquelas que introduzem o conceito de adição e subtração – trazem características distintas em termos de conteúdo e método em relação àquelas que propõe o livro didático (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014). Entende-se que elas explicitam a superação – por incorporação – dos princípios diretores da organização tradicional do ensino da matemática (sucessão, acessibilidade, caráter consciente e visual concreto). Mas como se explicita tal superação mesmo em tarefas introdutórias do ensino dos referidos conceitos? A reflexão a respeito dessa questão nos leva aos princípios do ensino desenvolvimental que, segundo Davídov (1987), são antagônicos àqueles que sustentam as concepções do ensino tradicional.

O princípio da ‘Educação capaz de desenvolver’ se configura pela estruturação de ambas as tarefas que não mantêm o que é corriqueiro na vida da criança, como contar objetos e dedos sem nenhuma vinculação à ideia de grandeza. Também não espera que o estudante – com orientações não diretivas do professor – as resolva, como propõe a Tendência Empírico-ativista. Isso significa dizer, ainda, que seus questionamentos não têm a intenção de desencadear um processo de desequilíbrio/assimilação/acomodação, peculiar da Tendência Construtivista.

Em vez disso, eles colocam a criança em situação de ação investigativa, de acordo com o seu potencial, isto é, não o deixa diante daquilo que já sabe ou

consegue realizar sozinho. Pelo contrário, elas requerem orientação do professor, uma vez que trazem algo novo, isto é, direcionam os ritmos, ao vislumbrar possibilidades determinadas por um conteúdo teórico, as relações entre grandezas. Portanto, a tarefa traz algo ausente, não habitual, mas indispensável para atingir um outro nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Trata-se de algo não corriqueiro das crianças antes de chegar ao primeiro ano escolar, pois elas se envolvem em situação de análise e síntese com igualdade e desigualdade de grandezas, em que se articulam três diferentes modos de suas representações: objetual, recipiente com um determinado volume de líquido; gráfica, com o uso de dois segmentos para indicar a quantidade (maior, menor ou igual); literal, em que os esquemas induzem ao uso de letras como expressão de volume desconhecido ou a ocorrência de movimento (situação da flecha) de uma quantidade maior para a menor ou vice-versa.

O *'Princípio da atividade'* se explicita nas duas últimas tarefas, visto que estas colocam os estudantes, mesmo no primeiro ano escolar, em processo de investigação e apropriação das condições da origem dos conceitos que, no caso do conceito de adição e subtração, diz respeito ao aumento ou diminuição de grandezas, ainda em contexto inicial de desenvolvimento do conceito de número. De acordo com Davíдов (1987), são essas condições que proporcionam os meios para as transformações específicas dos objetos que, posteriormente, culminam com a modelação, bem como com a formulação das propriedades internas do objeto, que se transformam em conteúdo do conceito. Enfim, as tarefas preanunciam a revelação da conexão essencial e geral do conceito de adição e subtração, qual seja, a relação *parte/todo*, que são fontes para as abstrações, generalizações e dos próprios conceitos teóricos.

O *'Princípio do caráter objetual'* se configura na presença de objetos – no caso das tarefas, são os recipientes com líquidos – que propiciam o desenvolvimento de diferentes ações constitutivas do modo davydoviano de organização do ensino. São elas que conduzem à revelação do conteúdo do futuro conceito e sua posterior representação em forma de modelos. Ao adotar os recipientes como foco de análise, o professor cria situações de simulação, problematiza e instiga o pensamento das crianças para que aprendam a possibilidade e a conveniência de busca pela

descoberta do conteúdo geral do conceito que, como dito anteriormente, é a base para a identificação de suas manifestações particulares. Enfim, conforme Davíдов (1988), é um modo de afirmação da necessidade de passagem do geral ao particular.

De um modo geral, na especificidade da organização das duas tarefas, observa-se que divisam um movimento do pensamento de apreensão da representação abstrata, bem como trazem à tona novos componentes conceituais teóricos. Isso se manifesta, de acordo com Rosa (2012), em acréscimo do professor aos estudantes, do tipo: em matemática, usa-se letras para representar as grandezas. Mas não fica por isso, ao ter a preocupação para que as letras indicadas não se tornem uma convenção única, ele propõe a reprodução do registro com o intuito de afirmar a liberdade de escolha das letras. As crianças, aos poucos, deixam de usar os segmentos e adotam o arco ou a letra para a representação da grandeza. É dessa forma que, gradativamente, em tarefas futuras, o esquema se constituirá em três arcos, representativos da relação geral – parte/todo – do conceito de adição e subtração. Ou seja, o arco que tem as mesmas extremidades do segmento suporte é representativo da ‘todo’; por sua vez, os dois arcos menores que possuem apenas uma das extremidades em comum com o segmento, caracterizam as duas partes. Conforme Rosa (2012, p. 126), nas mencionadas tarefas (Figura 8), o sistema formado por segmentos, arcos e setas, “representa a grandeza do objeto e não ele em si”.

Vale reafirmar que a análise tratou de duas tarefas que, a nosso juízo, representam as manifestações do surgimento dos conceitos de adição e subtração conforme propõe o ensino numa Perspectiva Histórico-cultural. No entanto, importa anunciar que, assim como os autores Centurión, La Scala e Rodrigues (2014), Rosa (2012) diz que o livro didático, que manifesta a objetivação da proposição davydoviana, também destaca um capítulo em que as duas operações são tratadas conjuntamente. Isso se observa no próprio título: “Adição e Subtração de Numerais” (ROSA, 2012, p. 187). Nesse capítulo, todas as ideias que permeiam até então são contempladas, mas com centralidade em: diferenças de números, diferença entre grandezas, como encontrar um valor a partir de outro valor e da diferença, adição e subtração, os casos $a \pm 1$, $a \pm 2$, $a \pm 3$, utilização das letras para representar os

números, número zero. No entanto, é nas duas seções subseqüentes que ocorre um destaque para a sistematização da relação geral do conceito, todo-partes.

Considerações Finais

Os princípios e motivos que geraram o processo de produção da presente pesquisa, de um modo geral, dizem respeito ao silencioso questionamento: Não seria óbvio que um livro didático – adotado numa escola da Rede Estadual, que tem um documento (PCSC) com orientação para que a organização do ensino escolar tenha fundamento Histórico-Cultural – seja coerente com a referida matriz teórica? Ao mergulharmos na literatura, essa obviedade se desvanece, pois ocorre uma dissipação dos pressupostos aclamado na Proposta Curricular e sua efetivação no contexto escolar (ROSA, 2006). Se isso não acontecesse, uma proposição de ensino se manteria constante e, conseqüentemente, não teriam surgido as diversas tendências no ensino de Matemática, em atendimento aos distintos interesses de ordem sociopolítica (FIORENTINI, 1995). É no âmbito dessa inconstância que centramos esforço para estudar a existência ou não de proximidades entre a proposição de Davýdov, uma das legítimas manifestações de coerência com a Teoria Histórico-Cultural, e o que traz o livro didático do primeiro ano adotado na escola. Para tanto, delimitamos tarefas que introduzem os conceitos de adição e subtração.

A análise empreendida dessas tarefas – tendo como referência os princípios que fundamentam a organização do ensino – traz evidências de que inexiste a possibilidade da suspeita obviedade do questionamento anterior. Isso porque as tarefas propostas pelo livro didático trazem os conceitos de adição e subtração fundamentados nos princípios pertinentes, ao que Davýdov (1987) denomina de ensino tradicional (sucessão, acessibilidade, caráter consciente e visual concreto). Isso porque os referidos conceitos se apresentam em subunidades diferentes. Praticamente, as tarefas são resolvidas de imediato, sem ação investigativa, pois exigem que as crianças observem as figuras e procedam a contagem de forma empírica ao invés da teórica com base na relação entre grandezas.

A abordagem dos conceitos contempla apenas significações aritméticas, conseqüentemente, não traz indício do teor geométrico e algébrico. Elas são

extremamente ilustrativas, com a finalidade de ajudar a criança na assimilação das ideias conceituais – da adição e subtração – expressas em palavras (juntar, acrescentar, tirar, completar e comparar). No entanto, esse aspecto visual acaba por distrair e confundir a atenção da criança. Além do excesso de figuras, as tarefas são enredadas por histórias infantis. Isso evidencia a preocupação de manter, em vez de superar, vínculo com o modo de organização do ensino, peculiar à educação infantil. Essas características indicam aproximação com as bases da Tendência Empírico-Ativista e têm indícios da Tendência Construtivista, ao anunciar o estudo dos conceitos com ideias matemáticas expressas em palavras.

Por sua vez, as tarefas da proposição davydoviana, que introduzem o conceito de adição e subtração, se centram na operação com grandezas, mais especificamente nos procedimentos de alterações delas, isto é, a passagem da desigualdade para a igualdade e vice-versa. Elas se apresentam com um contexto de *caráter objetal* e de representação (esquema composto de um segmento e arcos) para que o estudante desenvolva a ação investigativa e estabeleça as relações essenciais caracterizadoras do conceito. Esse tipo de representação é intencional, ou seja, como estratégia para a elaboração do pensamento conceitual, a fim de que, por exemplo, abstrações como maior, menor, igual, parte e todo não sejam dadas pelo objeto em si, mas algo elaborado pelo pensamento. Enfim, exerce papel mediador que possibilita a apropriação da base essencial dos dois conceitos (adição e subtração) que é a relação todo/partes.

Referências

ADLER, I. **Matemática e Desenvolvimento Mental**. São Paulo: Cultrix, 1968.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENTURIÓN, M.; LA SCALA, J.; RODRIGUES, A. **Porta Aberta**: alfabetização matemática, 1ºano: ensino fundamental: anos iniciais. 1.ed. São Paulo: FTD, 2014.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. E. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, p. 33-53, 2013.

DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, p. 143-155.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIENES, Z.P. **A Matemática Moderna no Ensino Primário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1967.

DUMONT, I. I. **Elementos de Aritmética**: Curso Primário ou elementar. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Editora Paulo de Azevedo, 1937.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. In: **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

LENVAL, H. L. De. **A educação do homem consciente**. São Paulo: Flamboyant, 196_? 224 p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28.ed. Santo André, SP: Loyola, 2014. 160 p.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965. 309 p.

OTANI, N.; FIALHO, F. A. P. **TCC: métodos e técnicas**. 2.ed.rev.atual. Florianópolis, SC: Visual, 2011.

PEREIRA, W. C. De A. **Matemática dinâmica com números em cores**. Recife: Jornal do Comércio S.A, 1961. 122p.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138p.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber livro, 2010.

ROSA, J. E. da. **O desenvolvimento de conceitos na proposta curricular de matemática do Estado de Santa Catarina e na abordagem Histórico-Cultural**: um estudo de relações. 2006. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba. 2006.

_____. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar [manuscrito]:** inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. 244p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular:** uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, educação fundamental e ensino médio (Disciplinas curriculares). Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

_____. Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. [S.l.] : [S.n.], 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. 153p.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA

Ricardo Luiz de Bittencourt
Patricia Rossa Milanez
Vanessa Dagostim Manenti

Introdução

Nas últimas décadas, as grandes mudanças ocorridas na economia mundial, principalmente no que concerne ao espraiamento da globalização e do neoliberalismo, têm determinado a reestruturação do mundo produtivo, reposicionando assim novas necessidades no campo cultural, social, ambiental, econômico, e, conseqüentemente, educacional.

A ótica positivista vigente atualmente, a qual se baseia no reducionismo cartesiano, tem se refletido na metodologia tradicional de ensino, utilizada na maioria das universidades por meio da memorização do conteúdo. De fato, o ensino é na maioria das vezes restrito à simples reprodução e transmissão do conhecimento por parte do docente, e o discente, num processo passivo, torna-se apenas um espectador sem apresentar a própria visão crítica e reflexiva (MITRE *et al.*, 2008 apud SANTANA; CUNHA; SOARES, 2012, p. 338).

A essência da educação, contudo, consiste em garantir a realização do processo de ensino-aprendizagem com a máxima eficácia, ultrapassando assim a simples repetição dos conhecimentos e alcançando a transcendência intelectual.

Diante dos desafios, tanto na dimensão pessoal, social, quanto na dimensão pedagógica, é necessária a discussão sobre a docência no ensino superior pelo fato de ser ele, o professor, um ator social que possui um importante papel na construção de sujeitos capazes de colaborar para a melhoria da sociedade. Assim as instituições de ensino têm manifestado preocupação com a preparação pedagógica de professores para o Ensino Superior, principalmente com relação à metodologia de ensino e à didática. Há maior atenção à preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse, mais competente professor seria.

Na concepção de Veiga (2006, *apud* BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015, p. 283), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática com o objetivo apenas de ensinar o conteúdo, mas deve assumir seu papel de mentor e facilitador,

devendo priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Portanto, suas práticas devem ser aprimoradas constantemente e suas metodologias de ensino, conseqüentemente, atender às necessidades e às transformações da sociedade.

Nos últimos anos, isto tem sido reforçado por estudos relacionados à formação e à profissão docente, os quais orientam para a necessidade de uma revisão da compreensão das práticas pedagógicas, o que também é confirmado pelas estatísticas educacionais.

Tão relevante quanto à prática docente é o espaço físico, institucional e social onde se realiza o processo educacional. Por este motivo, é de fundamental importância que o meio acadêmico conheça quais metodologias são consideradas mais eficazes pelos alunos no processo de aprendizagem, permitindo assim melhorar as práticas pedagógicas e o gerenciamento das atividades educacionais.

Diante do exposto, a questão norteadora deste estudo é verificar quais os métodos de ensino se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem, na percepção dos alunos e, destes, quais têm sido mais utilizados pelos professores. O estudo foi realizado com a aplicação questionários realizados com os acadêmicos. A amostra escolhida para a pesquisa é constituída por cinquenta por cento dos alunos regularmente matriculados na 3^a, 5^a, 7^a e 10^a fase e foi realizada em um curso de engenharia de mais de quarenta anos de história de uma instituição do extremo sul de Santa Catarina.

Metodologia de ensino na educação superior

As primeiras instituições escolares, de acordo com Anastasiou (2001), foram organizadas segundo o modelo jesuítico, que se resume no assim chamado método escolástico ou parisiense, isto é, exposição, argumentos a favor, argumentos contrários e solução do mestre. No método parisiense, o conhecimento é visto como pronto e acabado, sendo a memorização a operação essencial do processo de aprendizagem e o recurso básico de ensino. Neste contexto, a figura do professor destaca-se como repassador do conteúdo, com aulas expositivas seguidas de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e com uma estrutura hierárquica rígida que acaba de completar 500 anos (ANASTASIOU, 2001, p. 60).

No caso do ensino superior, ao analisar a história das universidades no Brasil, verifica-se a adoção do modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado (ANASTASIOU, 2001, p. 62). Contudo, neste modelo ainda permanecem evidentes os elementos do ensino jesuítico, isto é, a figura centralizada do professor, a passividade do aluno e a memorização do conteúdo.

Posteriormente, as instituições recebem a influência do modelo alemão, cujas metodologias de ensino eram voltadas à realização de pesquisas científicas como forma de construção do conhecimento. Elementos deste modelo foram traduzidos na separação entre ensino e pesquisa, sendo este primeiro destinado à graduação e o segundo à pós-graduação.

Embora os modelos utilizados tenham variado ao longo dos anos, é perceptível até os dias atuais o enraizamento do ensino jesuítico. É importante frisar, todavia, que tanto os estudantes quanto a sociedade passaram e estão passando por mudanças paradigmáticas e, por isso, as tradicionais formas de ensinar já não servem, ou não são tão eficientes como no passado, despertando a necessidade de aprimoramento dessas práticas docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012 *apud* BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA., 2015).

As metodologias de ensino nas diferentes abordagens

Mizukami (1986) descreve cinco abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. A seguir tem-se a apresentação das abordagens, compreendendo o que fundamenta a ação docente, principalmente no que se refere à metodologia utilizada em sala de aula.

Abordagem tradicional

A abordagem tradicional resguarda a figura do docente como detentor do conhecimento por excelência e sua didática pode ser resumida em “dar lição” e “tomar lição”.

A transmissão dos conteúdos entre professor e aluno se dá verticalmente, portanto o aluno é considerado um receptor passivo, e a metodologia se baseia mais

frequentemente em aulas expositivas e em demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

O conteúdo das aulas já é trazido pronto pelo professor e o trabalho intelectual dos discentes inicia somente após a exposição do professor, na realização dos exercícios, o que se traduz na reprodução do conteúdo de forma automática e repetitiva.

Abordagem comportamentalista

Nesta abordagem, a escola é reconhecida como agência educadora e o conhecimento é resultado direto da experiência, sendo o comportamento modelado por meio dos processos educativos.

Para Skinner (*apud* SILVA e BORBA, 2011), um dos principais teóricos desta abordagem, a realidade é um fenômeno objetivo e o ser humano é um produto do meio, portanto, um ser controlado e manipulado. Com relação à metodologia, estão incluídos a aplicação de tecnologia educacional, formas de reforço no relacionamento professor-aluno e definição eficaz de objetivos.

Neste sentido, evidencia-se a individualização do ensino, o que implica a adaptação de procedimentos instrucionais para que eles se ajustem às necessidades de cada aluno, *feedbacks* contínuos por parte dos mesmos e a adoção de métodos e ritmos variados para que os discentes alcancem altos níveis de desempenho.

Abordagem humanista

Segundo Silva e Borba (2011), esta abordagem enfatiza o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e o conteúdo emerge das próprias experiências dos estudantes, que são considerados num processo contínuo de descoberta de si mesmos. De fato, de acordo com Mizukami (1986, p.53), o aluno deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e o professor, em sua singularidade, é colocado como facilitador da aprendizagem.

Nesta abordagem, a metodologia assume importância secundária, pois não se enfatizam técnicas e métodos específicos para facilitação da aprendizagem e nem objetivos educacionais em seus aspectos formais. O que se coloca em

evidência nessa abordagem é o desenvolvimento das relações interpessoais. Para que se possa instaurar liberdade para aprender, dá-se ênfase ao desenvolvimento de um clima favorável entre professor e aluno.

Abordagem cognitivista

O conhecimento, na abordagem cognitivista, é entendido como produto das interações entre sujeito e objeto e considera o indivíduo como um sistema aberto, que passa por reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado completamente (SILVA; BORBA, 2011).

Assim, a escola deve começar ensinando a criança a observar e deveria proporcionar ao estudante oportunidades de investigação individual que lhe possibilitassem aprender por si próprio. Não existe um modelo pedagógico piagetiano, contudo, de acordo com Mizukami (1986, p. 78), a ação do indivíduo é o centro do processo e o fator social ou educativo que constitui a condição de desenvolvimento.

Embora a utilização de recursos audiovisuais e instrumentos icônicos não sejam considerados suficientes para desenvolvimento da atividade operatória, os jogos adquirem importância fundamental, pois têm como objetivo descobrir novas estratégias, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, até o de regras (social) (MIZUKAMI, 1986, p. 80).

Atribui-se especial enfoque à pesquisa por parte do aluno, pois é durante este tipo de atividade que são formadas novas noções e operações. De fato, as experiências não devem ser feitas na frente do aluno, mas pelo aluno. Assim como na abordagem comportamentalista, evidencia-se a individualização do ensino, respeitando-se os ritmos e os modos de agir, pensar e descobrir dos alunos, por meio da flexibilização de programas, técnicas, horários e atividades.

Para Silva e Borba (2011), caberia aos professores proporcionar a orientação necessária para que os objetos pudessem ser explorados pelos estudantes, sem o oferecimento de soluções prontas.

Abordagem sociocultural

Tendo como um de seus grandes representantes Paulo Freire, esta abordagem, como afirmam Silva e Borba (2011), confere ênfase especial ao sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Para os autores, o ser humano torna-se efetivamente um “ser sujeito” à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e torna consciência de sua historicidade. A educação torna-se, portanto, fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica (MIZUKAMI, 1986, p. 95).

A essência do processo de ensino e aprendizagem é o diálogo que, por meio de uma relação horizontal entre educador e educando, não só proporciona a apreensão dos temas geradores, mas a conscientização destes. Ainda, de acordo com Mizukami (1986, p. 101), Paulo Freire considera a educação como um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo, o que tem profundas implicações nos três graus de ensino.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa pretende verificar quais os métodos de ensino se mostram mais eficazes em relação ao processo de ensino-aprendizagem na percepção dos alunos de um curso de engenharia de uma universidade comunitária. Essas percepções dos estudantes foram levantadas por meio da aplicação de questionários.

A amostra corresponde a 50% do total de alunos de um curso de engenharia e a população da pesquisa compreende os alunos regularmente matriculados na 3^a, 5^a, 7^a e 10^a fases, sendo que a pouca quantidade de fases se dá pelo fato do ingresso no curso ocorrer somente uma vez ao ano.

A instituição escolhida é uma universidade localizada no extremo sul de Santa Catarina e a escolha da mesma deu-se pela acessibilidade para aplicação da pesquisa e, também, pela significância desta no âmbito do ensino superior na região onde está localizada.

Os dados foram coletados presencialmente no mês de abril de 2018, tabelados e quantificados por meio do agrupamento de respostas similares. Para a coleta dos dados por meio de questionários, elaborou-se um instrumento de pesquisa sucinto e de fácil compreensão com o intuito do aluno indicar sua

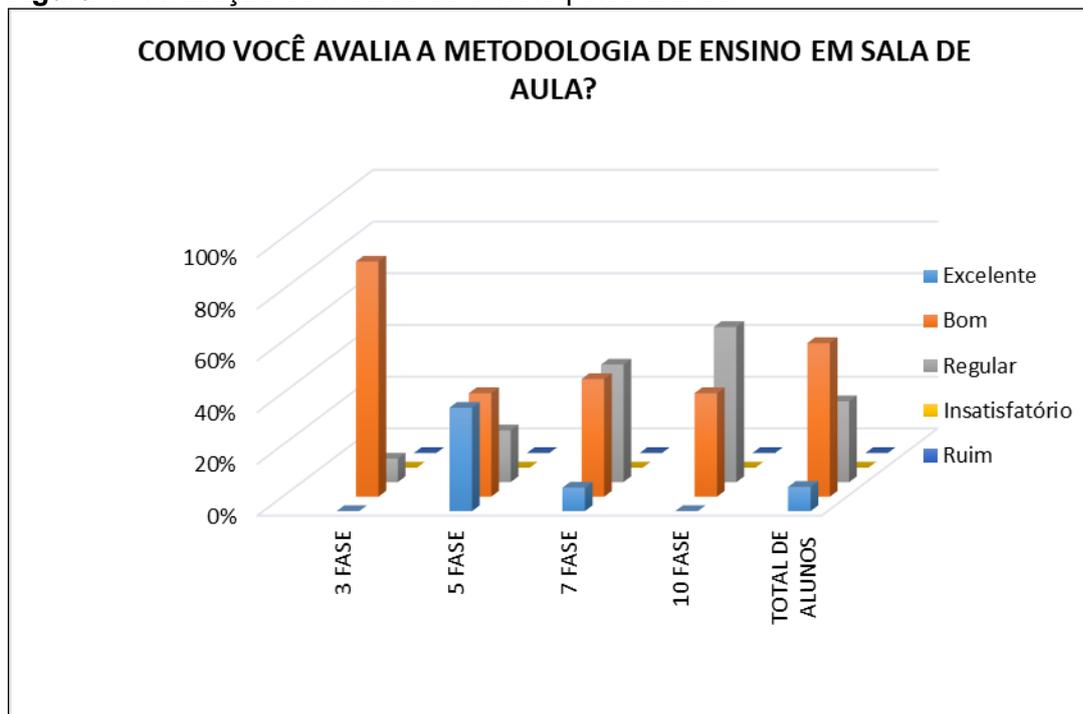
percepção dos métodos mais eficazes para seu aprendizado e, destes, quais os professores têm mais utilizado para ministrar suas aulas.

Resultados e Discussão

A partir da aplicação dos questionários aos alunos, obtiveram-se os resultados apresentados abaixo.

Com relação à avaliação dos alunos referente à metodologia de ensino em sala de aula, observou-se que, com exceção da terceira fase, onde o item “Bom” chegou a 90,91%, nas outras fases o mesmo item não alcançou 50%, ficando somente entre 40% e 45% dos alunos amostrados (Figura 1).

Figura 1 - Avaliação do método de ensino pelos alunos.



Fonte: Dos autores (2018).

Já na opção “Regular” houve um aumento progressivo do percentual, passando de 9,09% na 3ª fase para 60% na 10ª fase. Na opção excelente, não se obteve percentual na 3ª e na 10ª fase, contudo na 5ª fase alcançou-se 40% e na 7ª fase 9,09%, ocorrendo, portanto um declínio de uma fase para outra.

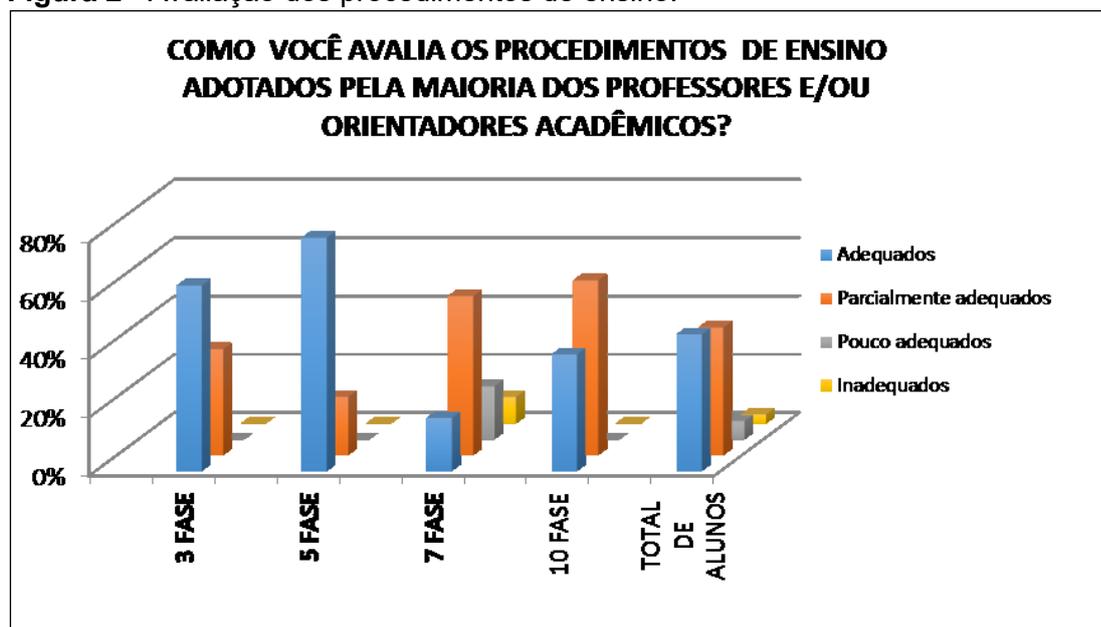
Analisando todas as fases em conjunto, verifica-se que 59,38% da amostra considera a metodologia de ensino boa, 31,25% a considera regular e 9,09%

excelente. Embora este último item possua o menor índice, as opções “insatisfatório” e “ruim” não obtiveram nenhum percentual.

No que se refere aos procedimentos de ensino, verificou-se grandes oscilações entre as fases (Figura 2) no que se refere à adequabilidade dos métodos utilizados pelos docentes em relação ao conteúdo ministrado. De fato, enquanto a 3ª e a 5ª fase consideraram os procedimentos “adequados” em sua maioria, com 63,64% e 80,00%, respectivamente, na 7ª e na 10ª fase o item “parcialmente adequados” foi predominante, com 54,55% e 60,00%, respectivamente. Já os dois últimos itens, isto é, “pouco adequados” e “inadequados”, foram citados somente pela 7ª fase, com 18,18% e 9,09% respectivamente.

De modo geral, os alunos consideram os procedimentos de ensino adotados como adequados ou parcialmente adequados. De fato, os dois itens atingem um percentual total de 90,63%.

Figura 2 - Avaliação dos procedimentos de ensino.



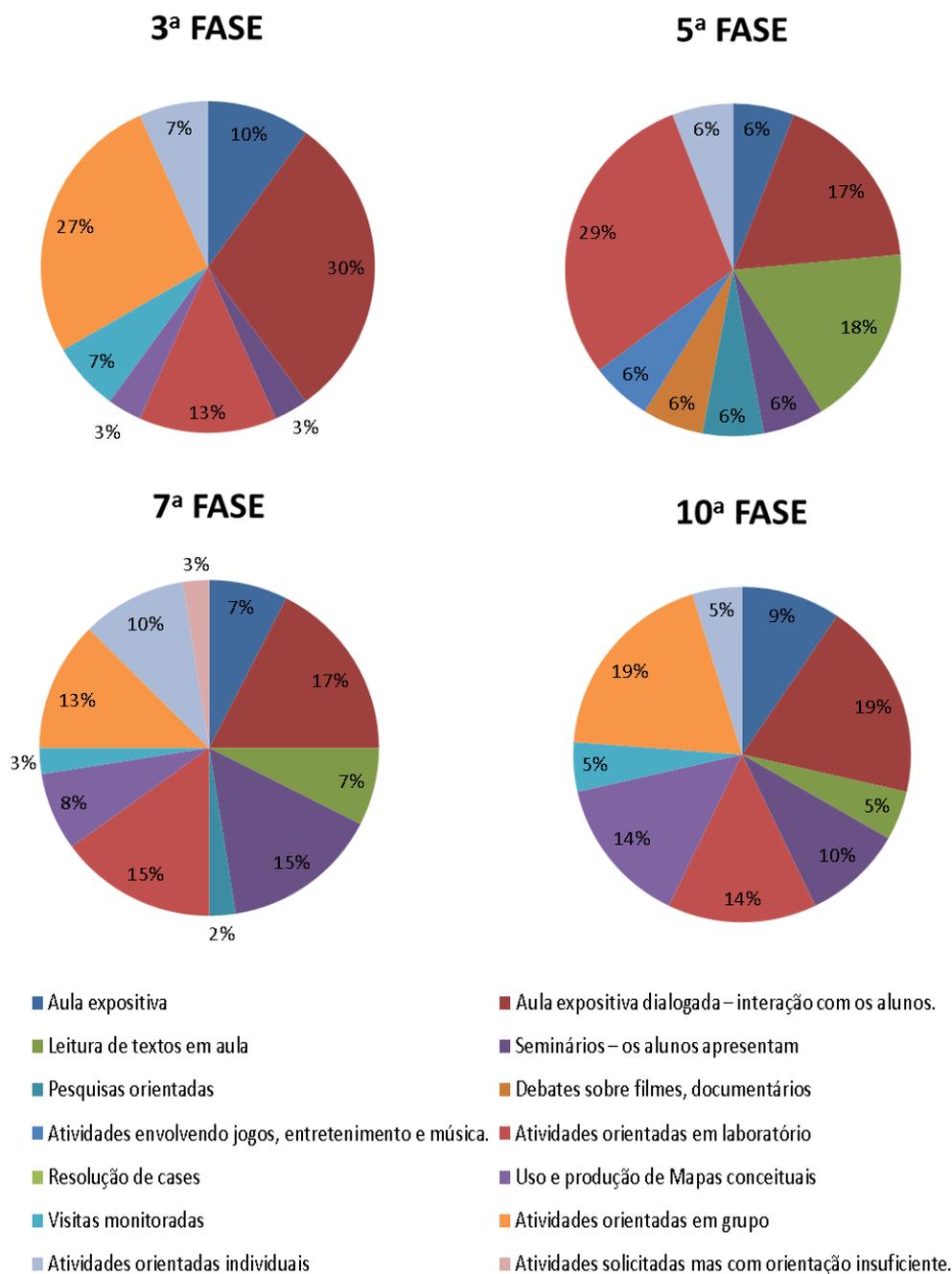
Fonte: Dos autores (2018).

Analisando-se os dados das estratégias didáticas mais utilizadas nas fases amostradas, verificaram-se os seguintes resultados para cada fase (Figura 3).

- 3ª fase: as atividades mais praticadas são “aula expositiva dialogada – interação com os alunos” e “atividades orientadas em grupo”, com 30% e

27%, respectivamente. Destacam-se também as “atividades orientadas em laboratório” com 13% e “seminários” com 10%.

Figura 3 - Estratégias didáticas mais utilizadas.



Fonte: Dos autores (2018).

b) 5ª fase: as estratégias mais relevantes são constituídas pelas “atividades orientadas em laboratório” com 29%, “leitura de textos em aula” com 18% e 270

“aula expositiva dialogada – interação com os alunos” com 17%. Já nas “atividades orientadas em grupo” verificou-se uma queda de 21%.

c) 7ª fase: assim como na 5ª fase, o percentual da “aula expositiva dialogada – interação com os alunos” permaneceu o mesmo. As “atividades orientadas em laboratório” e “seminários” alcançaram um percentual de 15%. Enquanto as “atividades orientadas em grupo”, com relação à fase anterior, aumentaram 7%, o item “leitura de textos em aula” teve um declínio de 11%.

d) 10ª fase: do mesmo modo que nas demais fases, os itens “aula expositiva dialogada – interação com os alunos” e “atividades orientadas em laboratório” mostraram-se expressivos. Nesta fase, os mesmos alcançaram 19% e 14% respectivamente. As “atividades orientadas em grupo” representam 19% e os “seminários” 10%.

A atividade “aula expositiva dialogada – interação com os alunos”, recorrente nas quatro fases analisadas, é um método encontrado na abordagem sociocultural, segundo a qual a essência do processo de ensino e aprendizagem é o diálogo. Assim, por meio de uma relação horizontal entre educador e educando, não somente se proporciona a apreensão dos temas geradores, mas também a conscientização destes (MIZUKAMI, 1986).

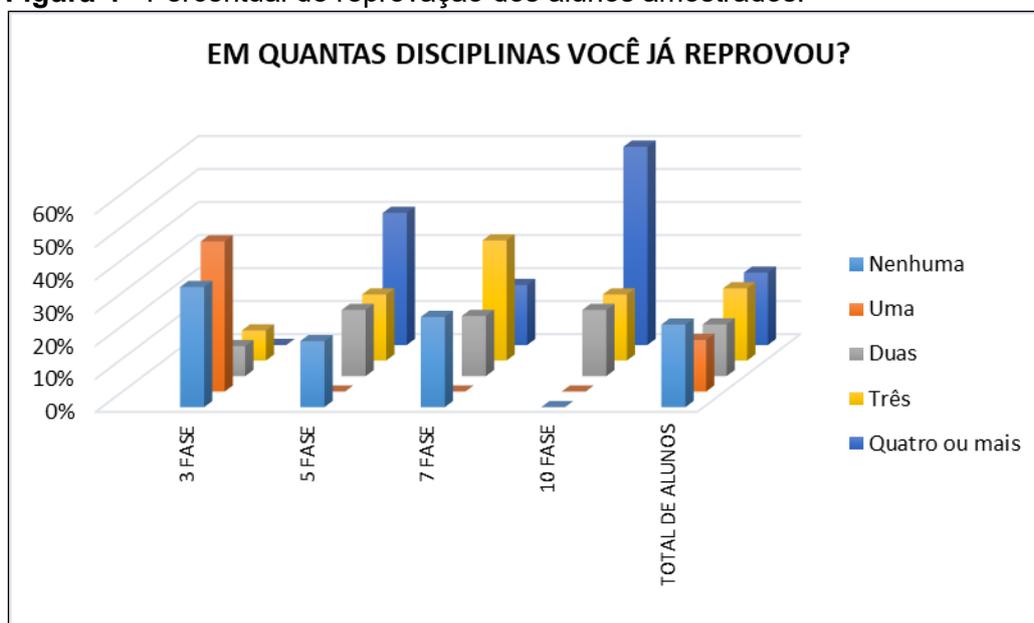
Embora a atividade “aula expositiva” não tenha apresentado resultados expressivos nas quatro fases analisadas, observa-se que mesmo com o avanço das tecnologias educacionais e com a predominância de atividades mais didáticas durante o decorrer do curso, esta metodologia, referente à abordagem tradicional, ainda persiste nos dias atuais.

Esta abordagem, a qual se baseia na transmissão dos conteúdos entre professor e aluno de forma hierárquica, resultando em aulas expositivas e em demonstrações do professor à classe (MIZUKAMI, 1986, p. 15), embora possua seu modelo enraizado como uma das primeiras abordagens educacionais, ainda demonstra aceitação por parte dos acadêmicos.

Ainda, de acordo com os dados coletados com relação às estratégias didáticas, observa-se que os recursos mais utilizados são os *softwares* como Word, Power Point e Excel, além do uso do *e-mail*, apostilas e capítulos de livros.

Com o objetivo de observar a relação entre a metodologia de ensino e os resultados acadêmicos dos alunos nas disciplinas, algumas questões foram elaboradas e relacionadas à avaliação da aprendizagem, como os percentuais de reprovação entre os alunos amostrados. De modo geral, de acordo com a Figura 4, é possível observar que os percentuais nas quatro fases amostradas são bem variados. Enquanto na 3ª fase ocorre o menor índice de reprovação, pois 81,81% dos alunos não reprovaram em nenhuma disciplina ou somente em uma, nas fases seguintes o número de alunos reprovados em mais disciplinas aumenta. De fato, os alunos reprovados em 2 ou 3 disciplinas, na 5ª e na 10ª fase representam 40,00% do total e na 7ª fase 54,54%.

Figura 4 - Percentual de reprovação dos alunos amostrados.



Fonte: Dos autores (2018).

Com relação à opção “Quatro ou mais”, os índices são alarmantes, de fato, exceto na 3ª fase, cujo índice é 0%, na 5ª, 7ª e 10ª fases os percentuais atingem 40,00%, 18,18% e 60,00%, respectivamente. Para a compreensão correta de tais resultados, é importante ressaltar que o índice de reprovação é naturalmente maior com o avançar das fases em nome do número de disciplinas cursadas ser maior.

De forma geral, com a aplicação dos questionários, verificou-se também que, apesar de 81,25% dos alunos apontarem o nível de conhecimento dos professores como “Bom” ou “Excelente”, 28,13% afirmam que o resultado (bom ou ruim) das

avaliações está sempre atrelado à metodologia de ensino do docente, enquanto 65,63% afirma que isto ocorre somente algumas vezes.

Tais resultados podem estar relacionados à adoção, desde o início do ensino superior no Brasil, do modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por um ensino voltado à profissionalização dos acadêmicos (ANASTASIOU, 2001, p. 62) e não à formação de profissionais voltados para o ensino. De fato, nos cursos de engenharia o corpo docente possui, predominantemente, apenas uma formação técnica voltada para a sua área de atuação, não possuindo formação complementar na área pedagógica.

Considerações Finais

A pesquisa feita com os acadêmicos do ensino superior sobre as abordagens metodológicas dos docentes está longe de esgotar a discussão sobre a qualidade e efetividade da aprendizagem. De todo modo, buscou-se apresentar uma amostra do quadro atual que representa uma face do complexo fenômeno do ensino-aprendizagem no ensino superior.

Um ensino eficiente exige, dos que se sentem envolvidos com a educação, uma reflexão que transcenda os seus aspectos formais e busque uma forma mais prática, em termos de concepção, de procedimentos e, principalmente, de formação. De acordo com Bazzo (1998), para que as transformações do modelo de ensino ocorram, é fundamental a reestruturação das práticas didático-pedagógicas por meio de uma nova postura epistemológica dos professores.

No curso de engenharia, especificamente, os desafios são ainda maiores, visto que é necessário aliar o ensino tradicional à tecnologia constantemente. Portanto, esta evolução deve ser acompanhada de um projeto pedagógico que trate com maior profundidade os aspectos que envolvem a aprendizagem, independentemente da teoria adotada. Não se pode também prescindir o importante papel exercido pelo professor, que terá que compor uma parte significativa desse projeto, revendo permanentemente os seus conceitos e os procedimentos que serão utilizados na sua *práxis* pedagógica.

Com relação aos objetivos da pesquisa, observando-se os resultados obtidos, concluiu-se que no tocante à metodologia aplicada pelo professor em sala de aula,

de um modo geral, o diagnóstico dos acadêmicos foi predominantemente “bom” e no que concerne às estratégias metodológicas utilizadas, as opções apresentadas são bem variadas. Já quando questionados de uma forma mais restrita sobre a atuação direta do professor para com o acadêmico, percebeu-se uma pequena oscilação entre “adequado” e “parcialmente adequado”, sem que isso pudesse afetar a conclusão extraída do questionamento anterior.

Por outro lado, o alto índice de reprovação na 5ª e na 10ª fases pode estar associado a dois fatores: ao aumento natural do número de reprovações à medida em que o número de disciplinas cursadas é maior e à estrutura curricular do curso, onde se verifica que a partir da 5ª fase há uma considerável mudança das disciplinas. Isto é, enquanto da 1ª a 4ª fase os conteúdos são constituídos por bases de matemática e física, nas fases seguintes as disciplinas são mais específicas e dependem essencialmente do correto aprendizado já das fases iniciais.

Diante do exposto, observando-se as percepções dos discentes com relação às metodologias aplicadas e seus resultados acadêmicos, conclui-se que, apesar de também admitirem que seus esforços influenciam no seu índice de aprovação, os alunos reconhecem que a aprendizagem possui relação direta com a metodologia adotada pelo corpo docente.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia (Org). **Temas e textos e metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 57-69.

BAZZO, W. A. **Ensino de Engenharia**: Novos desafios para a formação docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77680>>.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**. Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

GERARD, F. M. L'Indispensable subjectivité de l'évaluation. **Antipodes**, Suíça, n. 156, p. 26-34, Abr. 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. Editora EPU. São Paulo, 1986.

SANTANA, Caroline de Alencar; CUNHA, Natássia Lopes. SOARES, Aline Kércia Alves. Avaliação discente sobre a metodologia de ensino baseado em problemas na disciplina de Farmacologia. **Revista Brasileira de Farmácia**, Rio de Janeiro, v. 93, n. 3, p. 337-340, 2012.

SILVA, Regina Nogueira da; BORBA, Ernesto Oliveira. A importância da didática no Ensino Superior. **Revista Contemporânea de Negócios**, Cuiabá, ano 5, n. 1, 2011.

SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM COMO PRESSUPOSTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Luciane Corrêa do Nascimento Isidoro

Introdução

A sociedade contemporânea, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), suscita um olhar inovador, voltado às questões do aprender e do ensinar. O modo de organização de ensino proposto nos livros didáticos brasileiros tem um predomínio dos conhecimentos empíricos (Rosa, 2012; Hobold, 2014; Matos, 2017; Fontes, 2019). Ao constatar que os livros didáticos são a principal fonte de trabalho do professor, torna-se imprescindível refletir sobre o teor conceitual contemplado na educação escolar brasileira. Mas como superar o teor conceitual empírico proposto nas principais fontes de trabalho do professor? Há como pressuposto que o modo organização do ensino desenvolvido a partir da proposição davydoviana possibilitará um ensino com vistas ao conhecimento teórico.

Aqui emerge a necessidade social da presente pesquisa, cuja finalidade é refletir sobre as possibilidades de apropriação, pelos indivíduos, das riquezas produzidas pelas gerações precedentes, porém em seu estágio mais atual de desenvolvimento.

A apropriação pelo indivíduo das formas culturais é, a nosso ver, um caminho já traçado de desenvolvimento de sua consciência. Se esta proposição for aceita, a tarefa fundamental da ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma nas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação destas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência (DAVÍDOV, 1988, p. 61, tradução nossa).

O desenvolvimento da consciência do indivíduo depende da relação com o outro, passa por transformações constantes geradas na realidade social. A realidade não é um acumulado de partes, mas uma totalidade articulada, capaz de gerar mudanças qualitativas e quantitativas na mente humana.

O Experimento Didático Desenvolvidor é uma metodologia de investigação experimental sustentada no método dialético.

Se caracteriza pela intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos que ele estuda. Assim, se difere essencialmente do

experimento de constatação, que destaca só o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das novas formações psíquicas a serem constituídas, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo do trabalho educativo cognoscitivo com os estudantes, pode-se estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, aquele que forma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico dos estudantes, a educação e o ensino (DAVÍDOV, 1988, p. 196, tradução nossa).

Esta metodologia, segundo Davídov (1988), caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que investiga. “Se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino”.

Para sustentar nossa proposição, desenvolveu-se a resolução da situação desencadeadora elaborada pelo Professor Doutor Manoel Oriosvaldo de Moura, no contexto do GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica) intitulada Cordasmil (MOURA, 2015). Representa um dos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2001, p. 155).

Essa estrutura permite que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo e pela negociação de significados, com o objetivo de solucionar, coletivamente, uma situação-problema.

Durante o processo de formação das abstrações, os estudantes foram orientados a reproduzirem modelos objetais, gráficos e literais, o que permitiu o trânsito entre concreto e abstrato. Tratou-se da concretização e abstração da relação geneticamente inicial e universal do conceito de fração em suas manifestações particulares. No trânsito entre as diferentes modelações, manteve-se a mesma relação universal. Esta foi a unidade que assegurou a passagem de um

modelo para outro como representação da mesma essência, embora em níveis diferentes de abstração.

[...] o conhecimento é um processo em que estão presentes, embora em níveis diferentes, o momento da universalidade, da particularidade e da singularidade. Assim, ao separar (abstrair) algum elemento particular ou singular, este elemento não perderá seu vínculo, ainda que muito tênue, com a universalidade. É, portanto, essa articulação entre universalidade, particularidade e singularidade, sempre ao longo de um processo concreto, que permitirá verificar se a abstração que está sendo realizada é verdadeira ou não (TONET, 2013, p. 114).

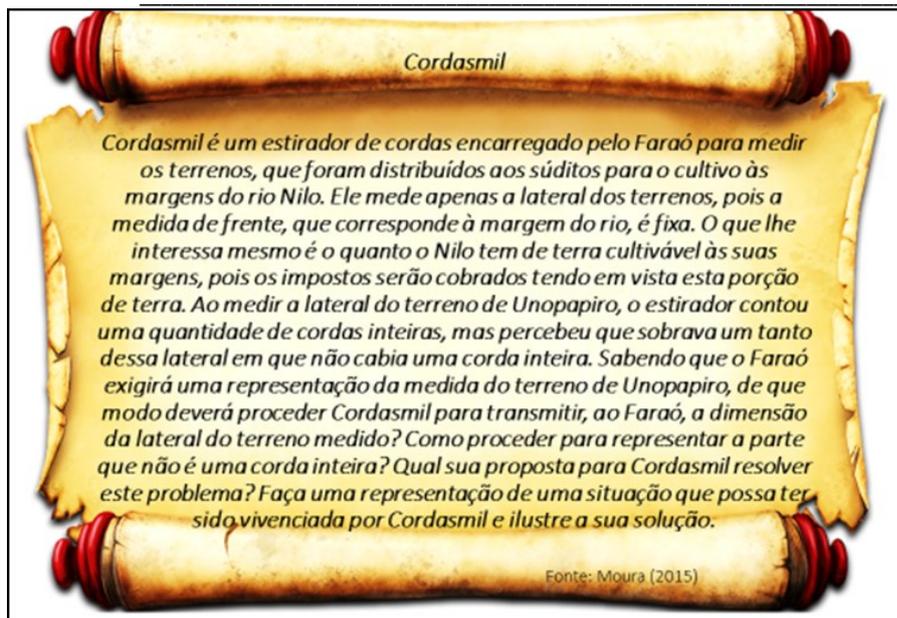
O trânsito entre universal, particular e singular, realizado pelos estudantes no plano mental, foi capturado por meio de suas manifestações no plano externo, por meio da oralidade e da escrita.

A resolução do problema desencadeador de aprendizagem proposto na História Virtual de Cordasmil foi desenvolvido com uma turma do 4º ano, ensino fundamental. O objetivo desta tarefa esteve pautado na aprendizagem dos estudantes sobre o conceito de fração, por meio da gênese dos números fracionários.

Metodologia e procedimentos

Iniciou-se com a leitura da História Virtual (Figura 1), exposta por meio de projetor no quadro e entregue impressa aos estudantes, a qual se empregou como situação desencadeadora de aprendizagem.

Figura 1 - História Virtual Cordasmil



Fonte: MOURA, 2015.

Após a leitura, colocou-se à disposição, no centro da sala de aula, dois tecidos, um que representava o Rio Nilo e outro a porção de terra. Na sequência, disponibilizou-se um pedaço de barbante, que representava uma corda inteira, afim de subsidiar a solução da situação desencadeadora de aprendizagem. Neste contexto, questionou-se de que modo se poderia determinar a dimensão da lateral do terreno a ser medido. Como proceder para representar a parte que não era uma corda inteira? Por meio da grandeza comprimento, com a utilização do instrumento de medição (pedaço de barbante), os estudantes em duplas foram sobrepondo na lateral do terreno (tecido exposto). Nesta sobreposição, constataram que sempre sobrava um pedaço da corda, deste modo, necessitariam encontrar um meio para solucionar o problema.

No decorrer do desenvolvimento da tarefa, determinou-se que uma corda inteira representaria uma unidade de medida básica. Por meio dessas relações, a unidade de medida básica dá origem à unidade de medida menor mediante sua subdivisão. Isso possibilita a realização de medições nas quais os números inteiros são insuficientes, por serem medidas não exatas, tal como ocorreu historicamente, quando a humanidade produziu o conceito de fração (CARAÇA, 1951).

Nesse movimento de medição, os estudantes constataram que uma unidade inteira da corda era insuficiente para determinar a medida da lateral do terreno, de modo que gerou a necessidade do número fracionário, quadro 1.

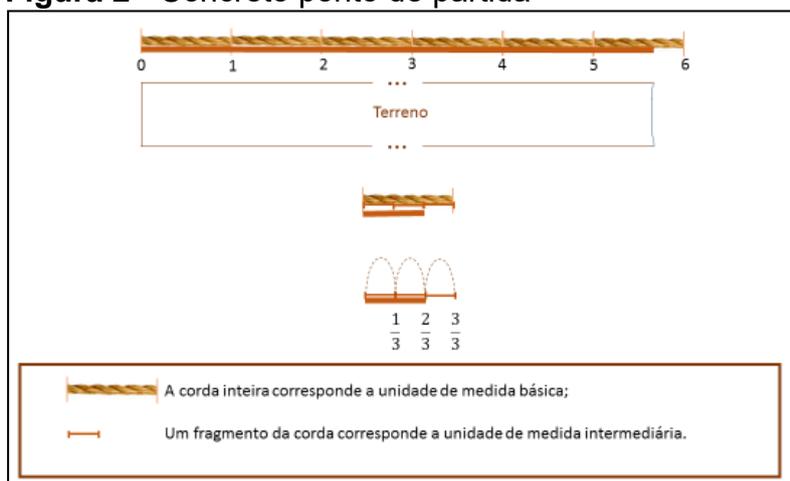
Quadro 1 - Medição do terreno



Fonte: Acervo da pesquisa, registro fotográfico de Josélia Euzébio da Rosa, 2018.

A título de ilustração, apresentou-se um dos tamanhos de corda e terreno que representava o terreno a ser medido e a unidade que foi utilizada para medir (Figura 2).

Figura 2 - Concreto ponto de partida



Fonte: Elaboração nossa, com base em Santos (2017).

Com vistas a revelar a relação que dá origem ao número fracionário, iniciou-se a partir do concreto ponto de partida. Neste sentido, para que os estudantes

fossem instigados ao conhecimento em nível concreto ponto de chegada (pensado) foram necessárias sucessivas abstrações, quadro 2.

Quadro 2 - Subdivisão da unidade de medida básica



Fonte: Acervo da pesquisa, registro fotográfico de Josélia Euzébio da Rosa, 2018.

Por meio destas sucessivas abstrações, constatou-se que os estudantes orientaram suas reflexões pelas relações internas do conceito de fração.

Neste contexto resolutivo, revelou-se a necessidade de subdividir a corda, portanto, a necessidade de se determinar outra medida, a unidade de medida intermediária. Esta unidade de medida é menor que a unidade de medida básica, que dá origem ao conceito do número fracionário.

Este movimento possibilitou aos estudantes a verificação de que a medida intermediária, número fracionário, possibilitaria medir a lateral do terreno. O movimento de resolução percorrido pelos estudantes envolveu elementos aritméticos, algébricos e geométricos, de modo que estabeleceram relação com números, letras e a reta numérica.

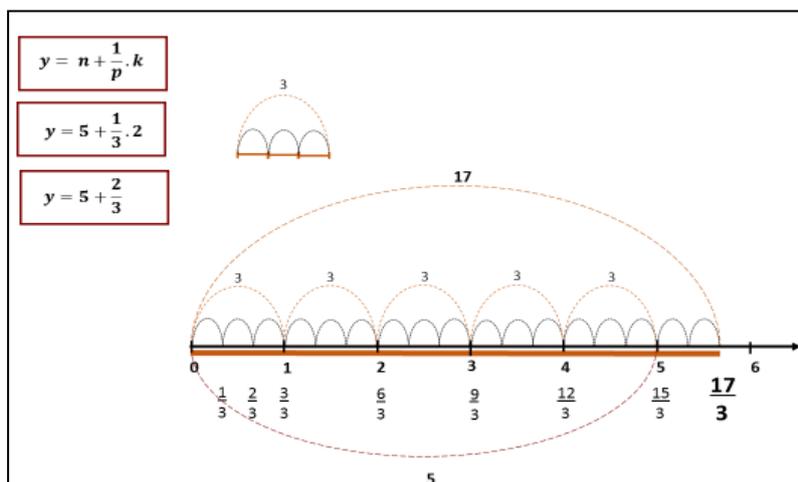
Na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, as representações algébricas, geométricas e aritméticas são indissociáveis para o processo de modelação.

Nos modelos visuais se refletem as relações e as vinculações essenciais ou internas do objeto, separadas (abstraídas) por meio

das correspondentes transformações (o visual concreto habitualmente só se fixa as propriedades externamente observáveis das coisas) (DAVÍDOV, 1988, p. 214, tradução nossa).

Tal relação, está expressa na figura 3.

Figura 3 - Resolução por meio de elementos geométricos, algébricos e aritméticos



Fonte: Elaboração nossa, com base em Santos (2017).

Foi possível refletir sobre a conexão entre os dados da tarefa e os elementos que constituem a relação universal que possibilita a resolução do problema de Cordasmil, independentemente da medida do terreno e da corda. Portanto, tratou-se de uma generalização, de modo que torna possível a realização da modelação e a abstração, a partir de um sistema de símbolos.

Na resolução do problema, os estudantes estabeleceram relação entre a modelação gráfica (segmentos, arcos e reta) e literal ($y = n + \frac{1}{p} \cdot k$), da relação universal que permite resolver o problema em análise em qualquer situação particular, representado no quadro 3.

Quadro 3 - Relações presentes no modelo



Fonte: Acervo do Relato de Experiência, registro fotográfico de Josélia Euzébio da Rosa, 2018.

Os modelos expressam a relação universal do problema, cujos dados foram transformados de tal modo que os estudantes determinaram uma certa medida para E (fração), cuja adoção permitiu a determinação de quantas vezes a medida K cabia em N e em Y . Encontrar quantas vezes K cabia nas medidas N e Y possibilitou a determinação da relação de divisibilidade e de multiplicidade contida nesta resolução.

Considerações finais

A educação escolar contemporânea pressupõe condições que assegurem aos estudantes seu “desenvolvimento integral” (BRASIL, 2017, p. 35). Contudo, a organização atual do ensino desenvolvido no Brasil é predominantemente empírica (ROSA, 2012; HOBOLD, 2014; GALDINO, 2016), deste modo o desenvolvimento integral não é assegurado. Ao se compreender que há necessidade de repensar o modo de organização ensino, chega-se à seguinte questão: como superar o teor conceitual empírico proposto nas principais fontes de trabalho do professor?

Desenvolveram-se ações que permitissem revelar que o modo organização do ensino desenvolvido a partir da proposição davydoviana determina a essência do conceito de fração. Para isso, extraiu-se e reproduziu-se o sistema conceitual no qual a essência se insere.

Na tarefa constituída pela História Virtual de Cordasmil, retomou-se o modelo universal, no contexto de medição da grandeza comprimento, fundamentados na relação expressa no todo que foi medido, a unidade de medida básica e o surgimento da unidade de medida intermediária. O movimento percorrido esteve orientado do geral para o particular.

Em síntese, a resolução do problema de Cordasmil desencadeou a revelação da conexão universal, a partir relação entre o todo a ser medido, a unidade de medida básica e o surgimento da intermediária no contexto de medição da grandeza comprimento. O processo de modelação objetual gráfica e literal abarcou a interconexão de elementos aritméticos, algébricos e geométricos.

Ao organizar um ensino que proporcione a apropriação do conceito científico, com base na generalização, foca-se na relação essencial do conteúdo, dessa forma, busca desencadear as ações mentais que potencializem seu reconhecimento.

Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade, mediante a qual se desenvolve uma relação primária geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem relações mais particulares (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Nessa direção, a ação investigativa dos estudantes possibilitou a revelação das características internas do objeto, deste modo, apropriar-se-á de ações mentais indispensáveis para tratar do objeto de conhecimento. Segundo Matos (2017, p. 89), “as ações mentais substanciais são condições e meio na produção do conhecimento teórico”, pois inserem a criança na atividade do pensar e do investigar.

Neste cenário, vislumbra-se, na proposição davydoviana, ações que possibilitem a superação do modo de ensino empírico. Para avançar, no processo de ensino e aprendizagem é necessário articular tarefas que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Gradiva, 1951.

DAVÍDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefácio. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

FONTES, Mariana da Silva. **Experimento Didático Desenvolvidor em matemática no contexto do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. (Dissertação em construção).

GALDINO, Ana Paula S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação: um estudo com base na teoria histórico-cultural**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

HOBOLD, Ediséia Suethe Faust. **Proposições para o Ensino da tabuada com base nas Lógicas Formal e Dialética**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. The learning process in the school and the formation of teachers in the perspective of. Educar em Revista, n. 24, p. 113-147, 2004.

MATOS, Cristina Felipe de. **Modo de organização do ensino de matemática em cursos de pedagogia: uma reflexão a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MOURA, Manoel Orosvaldo de. **Números racionais Arquivo**. (2015). Disponível em: <<https://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=155570>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MOURA, Manoel Orosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda., 2001. p. 143-162.

ROSA, Josélia Euzébio. **Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas**. 2012. 244 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.



SANTOS, Cleber de Oliveira dos. **O movimento conceitual de fração a partir dos fundamentos da lógica dialética para o modo de organização do ensino**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto MestrandaKács, 2013. 133 p.

AUTOESTIMA E ALFABETIZAÇÃO: NUANCES DESTA RELAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Adriana Zomer de Moraes
Camila Siqueira Agostinho**

Introdução

Existem vários fatores emocionais que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da criança, a falta de diálogo, dificuldades de se relacionar com o outro, problemas familiares, a autoestima entre outros fatores que podem desencadear dificuldades na aprendizagem. Tendo foco na autoestima da criança, Aragon e Diez (2004, p. 20) afirmam que autoestima, “[...] é o que pensamos de nós, a forma pela qual nós avaliamos e aceitamos e os sentimentos que experimentamos a esse respeito, bem como o modo como qual nos comportamos em relação a nós mesmos como resultado de tudo isso” (ARAGON; DIEZ, 2004, p.20).

A autoestima está vinculada não somente com a estética, mas ela (estética) tem parte sobre o modo como iremos nos incluir em meio a sociedade. Quando uma criança é chamada de gorda, feia, magra, alta, baixa, entre outras características, pode se defender mas, algumas acabam se fechando num mundo individual, se escondendo dos outros, pois, para ela este é um alerta de que ela não se encaixa nessa sociedade (ARAGON; DIEZ, 2004).

Essa exclusão pode trazer complicações para a criança, pois pode fazer com que ela encontre dificuldades, não somente em sua vida social, mas também no âmbito escolar. A criança começa a se afastar dos seus colegas, não tem mais interesse em ir para a escola, em aprender, começa a deixar as coisas que gostava de lado. Quando isso acontece, cabe ao professor e família se reunirem para ver o que está acontecendo com esta criança, e juntos buscar uma solução para ajudá-la a melhorar, a se ver como ela realmente é e não como os outros à enxergam (MOYSÉS, 2004).

O professor em sala de aula serve para a criança como um espelho, assim como em casa os pais são o espelho dela, então o professor tem a missão de fazer com que ela se sinta acolhida, bem, a vontade, encorajando-a a se expressar e a enfrentar essa dificuldade, realizando atividades, conversas, entre outras formas

para que a criança possa se sentir parte daquele grupo social entre outros (MOYSÉS, 2004).

Ao longo do tempo, os processos educativos tradicionais deixaram de lado o sujeito e suas emoções, relegando as várias dimensões do todo humano. Pensar em educação demanda refletir sobre o conceito que cada protagonista desse cenário, professores e alunos, têm sobre ela, trabalhando o ser humano em sua totalidade, além de seu relacionamento com os outros, ou melhor, com o mundo e com a natureza (MOYSÉS, 2004).

Conceber e desenvolver processos educativos que considerem o indivíduo em sua totalidade, na qual afetividade e intelecto dobram-se e desdobram-se num processo de infinitas relações, significa abrir-se a possibilidade de se estabelecer uma relação professor-aluno permeada por vínculo afetivo, o que tende a favorecer o ensino e a aprendizagem (MOYSÉS, 2004).

Para Mruck (1998), temos cinco razões para justificar a necessidade de um enfoque científico para estudar a autoestima: é um construto muito mais complexo do que pode parecer, pois está fortemente associado com outros aspectos da personalidade; está relacionada à saúde mental ou bem-estar psicológico; a sua carência se relaciona com certos fenômenos mentais negativos como depressão e suicídio; é um conceito relevante às ciências sociais.

O autor afirma que pesquisadores especialmente aqueles com uma perspectiva sociológica, centram-se, agora, na compreensão do papel que desempenha a autoestima no desenvolvimento social. Problemas sociais contemporâneos, como abuso de drogas, gravidez precoce, fracasso escolar e delinquência estão frequentemente associados a este construto (MRUCK, 1998).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se pensar a educação, especialmente a aprendizagem, diante de fatores intervenientes como a autoestima do aluno. Para tal, este estudo torna-se relevante na medida em que promove reflexões sobre as subjetividades e coletividades no ensinar e aprender. Neste sentido, a problemática que cabe a esta pesquisa é: na percepção de professores alfabetizadores, como acontece a relação autoestima, aprendizagem e desenvolvimento e, quais suas implicações no processo de alfabetização de crianças? Em consequência desta problemática, surge o objetivo primário de

compreender a relação autoestima, desenvolvimento e aprendizagem e, suas possíveis implicações no processo de alfabetização de crianças, a partir do olhar de professores alfabetizadores. Para responder ao objetivo maior, foram necessárias outras ponderações, assim definiu-se os objetivos específicos que são: a) descrever a relação autoestima, desenvolvimento e aprendizagem, com base na literatura; b) compreender qual a percepção dos professores alfabetizadores sobre a relação da autoestima com os resultados do processo de alfabetização; c) identificar se os professores alfabetizadores utilizam estratégias com vistas à elevação da autoestima das crianças.

Neste sentido, compreende-se que na medida em que a autoestima pode interferir no processo de ensino e de aprendizagem da criança, compreender tal problemática torna-se de grande importância para os educadores. Articular os conteúdos a partir de relações interpessoais saudáveis e positivas, faz com que o aluno se sinta um ser atuante e participante do ambiente em que está inserido, desenvolvendo sua própria autonomia, e se descobrindo como um ser social, cultural e pertencente a sociedade.

Relação professor aluno: entre fazeres e afetos

Ao ser estudado sobre os tipos de escolas e professores de um tempo não muito distante do século XXI, pode-se ver que existem várias formas de se fazer escola desde a escola tradicional, até as concepções que norteiam o pensamento histórico cultural.

De acordo com Saviani (1991, p. 54),

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991. p.54).

Ainda, no que concerne à escola tradicional, Mizukami (1986, p. 11) afirma que:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Ao contrário, na teoria sócio histórica ou histórico-cultural, a aprendizagem precisa da relação com o outro. Para Vygotsky (1993) na apropriação dos bens culturais produzidos ao longo do tempo pela humanidade, o homem transforma-se de ser biológico, em ser sócio histórico, sendo a cultura apropriada na relação com o outro e com o meio no qual está inserido.

Nessa teoria o professor deixa de ser o centro do processo educativo, a aprendizagem ocorre principalmente em processos de relações sociais, compreendendo que o diálogo entre ele e o aluno é eficaz para que ambas as partes sejam beneficiada com relação a aprendizagem.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escola. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (REGO, 1995, p. 110).

Percebe-se então, que na teoria tradicional a relação entre professor aluno, não é participativa / interativa, é unidirecional, quem “fala” é o professor, e o aluno está somente para “aprender”. Para que essa relação aconteça de forma mais afetiva, e compartilhada, precisa-se que professor e aluno interajam entre si, “aprendendo” juntos e assim podendo ter um desempenho melhor que apenas memorizar um conteúdo. E então o professor não passa somente conteúdos e faz perguntas, mas passa a ouvir as opiniões dos alunos, os deixando mais à vontade para participar da aula de forma aberta e explorá-la do jeito que ache melhor para seu entendimento, fazendo pergunta, expondo opiniões, esclarecendo dúvidas, etc. Nesta direção, Líbâneo afirma que o professor, na relação com seus alunos.

[...] deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 2013, p. 275)

A forma com que o professor permite que o aluno se expresse, pode lhe ajudar a entender o que se passa com o mesmo, podendo então ajuda-lo em suas dificuldades, da mesma forma que o aluno compreendendo o que seu professor quer lhe ensinar, pode então se dispor a respeitar o momento e prestar mais a atenção, dando o retorno que o professor espera sem ele precisar forçar algo, pois o mesmo permite um diálogo entre eles (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Tasson (2000, p. 149):

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

Relações estabelecidas entre professor e aluno nos primeiros anos de escolarização, são tão significativas que deixam marcas na personalidade de ambas. Pois são pessoas que passam boa parte do tempo juntas. Professor – aluno, independentemente da idade de ambos, precisam ter uma relação de confiança e companheirismo, onde um pode contar com o outro. Isso para eles será uma grande lição de aprendizado enquanto ficarem juntos. E no futuro terão boas lembranças um do outro.

Volli (2002), em suas reflexões e ações educativas, aponta para o fato de estabelecer uma relação boa entre professor-aluno, referindo-se a qualidade da relação como forma de garantir confiabilidade no processo de ensino e, qualidade no processo de aprendizagem. Para o autor,

A relação aluno/professor deve e pode ser uma relação de fé, colaboração e apoio mútuo para o desenvolvimento de cada um. Precisa basear-se no respeito, dignidade, integridade, capacidade, abertura, amor e compaixão mútua. Trata-se de uma relação colateral, ainda que em contexto distinto, da relação ideal pais/filhos (VOLLI 2002, p.145-146).

O autor supracitado, assim como Libâneo (2013) confere especial atenção a relação professor – aluno, demonstrando que esta permeia o ensinar e o aprender, impactando sobre este processo.

Autoestima, criança e aprendizagem

Aspectos emocionais e cognitivos integrados permitem o desenvolvimento das pessoas, nesta direção, compreender a influência da autoestima torna-se importante. Moysés (2004) ao conceituar autoestima também ressalta a importância deste construto quando afirma:

[...] autoestima é a percepção que a pessoa tem do seu próprio valor [...] O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima [...]. Em termos práticos, a autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida (MOYSÉS, 2004, p.18-19)

A autoestima é o modo como nos vemos, como nos sentimos perante a nós mesmos e, em meio a sociedade. Se ela pode, de certo modo interferir na vida de uma pessoa adulta, dá para imaginar o que acontece com uma criança que se sente inferior a outra, pois, a mesma automaticamente irá se excluindo, se afastando dos seus amigos por achar que não pertence aquele meio, assim encontrando dificuldades, não só no meio social, mas também interferindo no processo de ensino e aprendizagem (MOYSÉS, 2004).

O conceito de autoestima está vinculado à construção de uma imagem de si, é resultado da avaliação subjetiva que cada um faz de si, podendo ser positiva ou negativa e, influenciando diretamente o posicionamento do sujeito no mundo, sentimentos, percepções, relações, aspectos cognitivos.

O desenvolvimento do conceito de autoestima está diretamente relacionado ao conceito de afetividade e, compreendê-lo, implica em percorrer a própria instância da constituição do sujeito ao longo da história, como se dá o processo de produção e/ou construção da subjetividade.

No espaço da compreensão conceitual linguística, entende-se autoestima, como o afeto dispensado a si mesmo, entretanto, há que se compreender o próprio

conceito de estima, referido por Ferreira (1999, p.830), como: “Estima, palavra derivada do verbo latino a estimare entre suas definições, descreve “apreciar”, “prezar” assim como “determinar por calculo ou avaliação, preço ou valor de”.

Coopersmith (1967, apud CALDEIRA; REGO, 2004) refere-se à autoestima como:

[...] a avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos. (COOPERSMITH, 1967, pp. 4-5, apud CALDEIRA ; REGO, 2006).

Para Piaget (1962, in ABREU, 2010) a relação entre inteligência - afeto pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas, de extrema relevância para a construção dos saberes. O autor conclui, ainda, que a condição do afeto pode retardar ou acelerar a formação de tais estruturas.

A palavra afetividade deriva da palavra em latim *affectus* (*afeto*) correspondente a sentimento de carinho, amizade (FERREIRA, 1999). A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde os tempos mais remotos. Cunha (1986, p.19) estabelece ao adjetivo significado “de sujeito a”, “dependente de, “ou seja, receber, doar afeto revela situação de abertura, de sujeição ao ato afetivo”.

A afetividade influencia de maneira significativa o modo como os seres humanos se relacionam e o modo como estes se colocam no mundo. Ao mesmo tempo, a organização do pensamento influencia de forma significativa o modo pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. A organização do pensamento influencia o sentimento, e o sentir também configura o modo de pensar (FERREIRA, 2000).

Segundo Bonow (1996), afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

Para Moraes (1986), a partir do momento em que a criança começa a sentir dificuldades para acompanhar é necessário um diagnóstico para detectar as causas do não aprender, porque a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem possui uma autoestima negativa que é decorrente de constante fracasso escolar.

Não depende somente da escola/professores, induzirem a criança a se ver melhor e se reconhecer. A família é a base de tudo, é lá onde a criança começa a se formar como um ser social, e onde ela desenvolve suas primeiras experiências com a autoestima.

Segundo Jesus (2013, p.15),

A família e outras pessoas que convivem com a criança, fazem parte do seu primeiro grupo social representando neste momento, seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dela. O autoconceito que essa criança terá de si refletirá em suas ações e na forma como será tratada ou mesmo percebida pelos outros.

Então deve-se motivar a criança, para que desenvolva sua autoestima, de forma que ela seja beneficiada nas áreas que ela antes encontrava dificuldades. Essa motivação não depende somente de o professor identificar e motivar as crianças, a família também tem grande influência sobre as mesmas. Quando a criança conseguiu fazer algo com seu esforço, se o professor e a família valorizarem, a criança irá se esforçar para fazer melhor. Quando a criança afirmar não conseguir fazer, ou se achar feia, o professor e família devem dizer encorajá-la. Diante disso, compreende-se que,

A escola deve propiciar melhores condições de aprendizagem, selecionando atividades e posturas necessárias, que promovam o resgate da autoestima do aluno. O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará e, na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que, desenvolvem-se paralelamente. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (JESUS, 2013, p. 20).

A criança passa boa parte de sua vida na escola, convivendo com o professor e seus colegas, por isso cria laços de afetividade com todos e espera receber esse

mesmo afeto em troca, mas muitas vezes não o recebe. Quem não gosta de estar em um espaço que se sente bem acolhido, respeitado, encorajado? Todos nós gostamos, e uma criança adora se sentir assim, pois ela se sente mais próxima, podendo até ter mais intimidade com o professor para contar suas dificuldades, seus medos, seus sonhos, etc. A criança tendo a ajuda dos pais e professor para se desenvolver melhor, isso pode possibilitar uma troca mútua de conhecimentos. Nesta direção compreende-se que,

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequentemente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 110)

A criança aprende de forma individual, numa interlocução com a cultura que também a constitui, dentro desta compreensão, quando a autoestima esta baixa interfere negativamente na aprendizagem, pois ela acaba limitando-se na busca de novos conhecimentos, se fechando para o aprendizado (MOYSÉS, 2004).

A autoestima da criança irá se formando a partir do momento em que ela começa a se perceber, e se ela estiver fechada em seu “mundo”, e ninguém se interessar em resgatar ela de lá, consequentemente ela não irá perceber o quão importante ela é para a sociedade. É lenta e gradual a aprendizagem que a criança faz sobre as referências a seu respeito. As mais fáceis de ter seu sentido apreendido são as que nascem de comentários ao seu comportamento (MOYSÉS, 2004).

Diante do exposto é possível inferir que,

As crianças, assim como os adultos, têm emoções e sentimentos e o direito de expressá-los livremente. [...] O professor, como educador, deve estar consciente da importância da livre expressão de sentimentos e emoções na formação da personalidade da criança (VOLI, 2002, p.162).

Na verdade, é necessário que o educador tenha claro que as questões emocionais são intervenientes no processo de aprendizagem.

Alfabetização, cognição e emoção

A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura. Segundo Soares (2003), está se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras).

Sendo que alfabetizar uma pessoa, em qualquer idade, não é uma tarefa fácil, pois cada uma já vem com um certo conhecimento adquirido ao longo do seu trajeto vivido. A alfabetização é muito importante para as pessoas, vivem em um mundo onde a cultura é permeada pela linguagem, são seres de linguagem. Portanto, se alfabetizar é uma grande conquista na trajetória de um indivíduo.

A criança em específico, precisa no processo de alfabetização desenvolver sua autonomia e habilidades para conseguir resolver as dificuldades encontradas, conseqüentemente, se encontrará apta a solucionar problemas que antes ela se achava incapaz de resolver, elevando assim sua autoestima, pois ela saberá que conseguiu avançar mais uma etapa com seu próprio esforço (FERREIRO, 2000).

Nesta direção:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/ escrever; o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/ compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral; e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003).

Menezes afirma que, a criança, à medida que aprende a ler e a escrever, está desenvolvendo, ampliando e diversificando capacidades e habilidades que dependem de processos cognitivos e afetivos (MENEZES, 2006).

Para que isso aconteça a figura do professor é fundamental, sendo ele um adulto amável, respeitável, cuidadoso, ajudando a criança a sentir-se segura, para assim poder ver que ela está à vontade para questionar, tirar dúvidas quando achar necessário, sentindo-se pertencente àquele meio social (MENEZES, 2006).

Mas o processo de alfabetização precisa contar com a ajuda dos pais também, então cabe a escola juntamente com a família mediar o contato da criança com a língua escrita. Sendo assim esse processo de mediação terá resultados positivos para a criança e para o professor que está lhe ensinando. Esse cuidado

que a criança recebe do professor, vindo também da família, só a incentivara a ir para frente, a ter vontade de aprender (MENEZES, 2006).

A afetividade, cuidado, carinho, encorajamento de todos ao redor da criança a estimulará a confiar em si mesma. Paulo Freire se, reporta a humanização e ao afeto no processo de alfabetização, indicando que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura racionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 54).

Para que a criança aprenda a escrever/ler é preciso que ela escreva/leia, por isso é necessário o estímulo para que elas se sintam bem para realizar esse trabalho e que o aprendizado ocorra de maneira significativa. Ferreiro (2017) indica que quando a família da criança é analfabeta ou não tem por hábito a prática da leitura e escrita, configura-se uma ausência de estímulo a alfabetização que pode resultar em desinteresse da criança e, ao contrário também pode acontecer.

As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas [...]. Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos (FERREIRO, 2017, p. 9-10).

Para que a alfabetização seja proveitosa de ambas as partes é necessário que o professor e aluno estejam em sintonia, pois só dará certo se os dois estiverem dispostos a ouvir, interagir, conversar, respeitar suas opiniões, também levando em conta um ambiente acolhedor, onde a criança se sinta à vontade. Assim o professor integra a criança com o âmbito escolar e com o mundo mesmo. E essa integração motivadora, de diálogo e da valorização de uma criança que consegue avanços significativos no ambiente alfabetizador.

Nesta direção,

Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisam garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos (BRASIL, 2012, p.17).

Entretanto, pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações, daí a importância de estarmos atentos à maneira como abordamos afetivamente todos os objetos do conhecimento já que todas as experiências escolares estão embebidas de conteúdo afetivo.

Procedimentos Metodológicos

Compreende-se que a metodologia se constitui como um caminho para alcançar determinado fim, tendo a finalidade de fazer ciência, na busca pelo conhecimento. De acordo com Trujillo Ferrari (1974), o método científico é um traço característico da ciência, constituindo-se em instrumento básico que ordena, inicialmente, o pensamento em sistemas e traça os procedimentos do cientista ao longo do caminho até atingir o objetivo científico preestabelecido.

Diante disso, o método que norteou este estudo é o método exploratório sendo ele um método que estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa. É um método que foi desenvolvido no sentido onde proporciona uma visão geral sobre determinado assunto. Consiste em aprofundar conceitos sobre uma determinada temática explorando assuntos para reunir mais conhecimentos. Entende-se que,

[...] explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas. O estudo exploratório apresenta-se como um primeiro passo no campo científico, a fim de possibilitar a realização de outros tipos de pesquisa a cerca do mesmo tema [...] (FERNANDO E ILSE, 2006, p. 81)

Aliado ao método exploratório utilizou-se uma pesquisa qualitativa, que para Fernando e Ilse (2006) é uma pesquisa onde pode-se conceber análises mais

profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. Percebe-se que a pesquisa qualitativa se aprofunda mais com resolução de dados, estudando suas particularidades e experiências individuais.

Nessa pesquisa os participantes (entrevistados), descreveram o seu ponto de vista sobre o assunto abordado, assuntos estes referentes ao objeto de estudo e, o pesquisador teve a liberdade de fazer a entrevista face a face, sendo uma conversa direta.

Nesta direção,

Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão e o problemas estudado. [...]. Esse fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas [...]. [...], os pesquisadores têm interações face a face no decorrer do tempo (CRESWELL, 2010, p. 208).

A coleta de dados aconteceu por meio de entrevista semiestruturada, onde os entrevistados tiveram a oportunidade de dar sua opinião referente ao objeto de estudo, aproximando mais de uma conversação, que geraram indicadores para análise. A entrevista semiestruturada teve flexibilidade e fácil adaptação para o entrevistador e o entrevistado. O autor Triviños (1987), afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Os dados foram analisados por meio de categorias de análises criadas com base no conteúdo advindo das entrevistas.

A referente pesquisa foi feita com quatro docentes alfabetizadores, onde dois deles são de uma escola particular, localizada na cidade de Orleans SC, e os outros dois de uma escola da rede pública localizada na cidade de Orleans SC. Tornando-se importante ressaltar que, as escolas não apresentam um grande número de alfabetizadores, sendo estes docentes apenas de séries iniciais.

A pesquisa foi norteadas pelas determinações éticas previstas na resolução 510/2016 que trata da pesquisa com seres humanos, apresentando: carta de apresentação da acadêmica pesquisadora; declaração de ciência e concordância

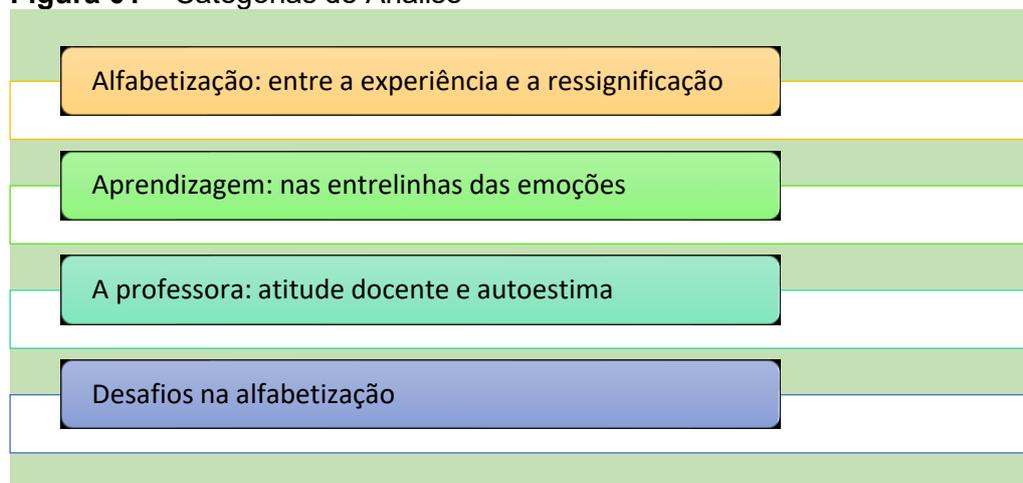
das instituições envolvidas; termo de consentimento livre e esclarecido. Assim como, foi submetida ao comitê de ética em pesquisa e aprovada.

Resultados e Discussão

Os conteúdos empíricos advindos das entrevistas com alfabetizadoras, foram categorizados, para fins de análise, resultando em 4 categorias: alfabetização: entre a experiência e a ressignificação; aprendizagem: nas entrelinhas das emoções; a professora: atitude docente e autoestima; desafios na alfabetização.

Estas categorias apresentam interlocução e, permitem compreender o fenômeno estudado em dimensões dinâmicas, como apresentam-se na figura 01.

Figura 01 – Categorias de Análise



Fonte: Pesquisas das Autoras / 2018.

1. Alfabetização: entre a experiência e a (res)significação

Os pedagogos participantes da pesquisa, trabalham com alfabetização já há algum tempo e, constroem sua trajetória cotidianamente. Durante esta trajetória, percebem suas experiências, de modos diferenciados.

Nesta direção, Maria¹⁶ que trabalha em uma escola particular e atua há três anos como professora alfabetizadora, afirma que:

[...] apesar do pouco tempo de experiência que eu tenho como professora alfabetizadora, a gente sempre tem que estar mudando a nossa experiência em sala de aula, porque a cada ano que passa são novos alunos, novas turmas, são dificuldades diferentes, novos obstáculos, então todo o ano assim, surgem mudanças, surgem problemas diferentes e alunos com necessidades diferentes. E isso faz com que a gente tem que estar mudando constantemente a nossa forma de alfabetizar, para atingir melhor nossos objetivos que é alfabetizar né! (MARIA, 2018)

Para Ferreira, o professor não pode se prender a suas convicções, ele “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61).

Tereza (2018) que atua há 24 anos como professora alfabetizadora, trabalha em uma escola estadual ela afirma que: *“gosto muito de ser alfabetizadora. Sempre estou me atualizando, pois, a maneira de ensinar vem sofrendo mudanças. Agora por exemplo, alfabetizo com o Sistema Aprende Brasil, da Positivo”*.

Cagliari (1998) discorre que,

Estar na escola é um fato que cria expectativas. Mas alguns alunos podem ter uma visão muito restrita do que os espera. Por isso, é necessário que o professor, no início do ano, converse com seus alunos para saber de suas experiências com relação ao trabalho escolar que terão pela frente. Mas é bom também perguntar aos alunos quais são seus anseios. O que eles pretendem ler? O que eles pretendem escrever? O que pretendem fazer no começo da alfabetização? O que eles pretendem fazer depois, quando já souberem ler e escrever fluentemente? O que pretendem fazer depois, quando saírem da escola já formados? (CAGLIARI, 1998, p. 107).

Marilda (2018) que trabalha especificamente como alfabetizadora do 1º ano há 11 anos, atuando em escola particular, diz que: *“a gente sempre vai evoluindo né, você vai aprendendo uma nova maneira, vai lendo mais e vai vivenciando mais experiências então eu acho que isso a gente tá sempre mudando”*.

¹⁶ Os nomes utilizados são fictícios, respeitando-se os preceitos éticos.

Já Claudia (2018) que trabalha há 30 anos como professora alfabetizadora, revela que: *“houve muitas mudanças, pois, com o passar do tempo tudo mudou houve avanços também nos recursos e metodologias para alfabetizar”*.

Nesta direção, cabe salientar que,

Ser educador em tempos de mudança educacionais é uma tarefa árdua, pois estamos marcados pela ansiedade, medo, resistência e ao mesmo tempo esperança. Navega-se sem bússola em caminhos desconhecidos e só tem uma saída: a formação continuada, para que possam se atualizar constantemente de forma a se manter na vanguarda dos processos inovadores da área educacional. Atualmente a educação exige que os educadores sejam multifuncionais, não apenas educadores, mas psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos, psicopedagogos, recepcionistas e muito mais para que possa desenvolver as habilidades e a confiança necessária nos educandos, para que tenham sucesso no processo de aprendizagem e na vida (MARTINS e QUEIROZ, 2002, p. 5).

O que nos permite inferir que não basta somente focar nos conteúdos e esquecer o que realmente importa, que são as crianças, o que elas conseguem aprender e o ritmo com que essa aprendizagem acontece. Como Cagliari (1998) ressalta, devemos fazer uma pesquisa de campo, indagando quais são as expectativas das crianças com relação ao que elas esperam aprender no decorrer do ano. Claro que devemos expor o que já está planejado para a nossa prática pedagógica, discutindo com as crianças e observando quais suas reações a cada atividade e conteúdo exposto a elas.

Ressalta-se ainda, a importância que a escolha de diferentes métodos de ensino, subsidiados por concepções de aprendizagem e desenvolvimento, irão consolidar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, terão impacto direto nos resultados do ensino e da aprendizagem (FERREIRO, 2000).

2. Aprendizagem: nas entrelinhas das emoções

Para compreender a aprendizagem torna-se mister superar a dicotomia histórica entre razão e emoção, para que possa existir uma verdadeira compreensão da natureza humana, suas influências e papéis no funcionamento mental, com reflexões teóricas integradas. Nesta direção, compreender a proposição de

constituição dos sujeitos que aprendem é inicialmente, comprometer-se com uma visão de homem e de mundo.

Dentro da perspectiva histórico cultural, “o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento” (Vygotsky, 1999, p.76). Entretanto, o ponto onde se interconectam afetividade e inteligência, para Vygotsky, é na palavra, na interlocução entre seus dois componentes essenciais: o significado e o sentido.

O primeiro refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, o qual pode ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural. O significado está, assim, para Vygotsky, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. O sentido, por sua vez, se refere ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o aspecto mais afetivo da palavra. A palavra reúne, então, de acordo com a teoria vygotskyana, subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade (Vygotsky, 1999).

Gonzalez-Rey (2004) afirma que a afetividade, na teoria de Vygotsky, se liga à singularidade dos sujeitos, tendo, pois, uma dimensão pessoal e subjetiva. Neste sentido, pode-se observar que as professoras alfabetizadoras se referem as emoções das crianças, indicando:

[...] sim, as emoções, elas interferem diretamente na alfabetização das crianças, porque dependendo como ela chega na sala de aula, no seu dia-a-dia, tu tem que primeiro acolher essa criança, procurar conversar, procurar resolver, procurar saber o que aconteceu, dar um colo, fazer todo esse trabalho até que a criança se sinta melhor e aí tu vai começar a tua aula, digamos assim né, porque dependendo do estado de como ela chega, as vezes chega chorando, chega triste, chega falando que tá com saudade de alguém ou o que acontece em casa reflete bastante em sala de aula e interfere, atrapalha na alfabetização e no desenvolvimento da criança. Então tu tens que ter esse jogo de cintura né, ser um pouco psicóloga digamos assim, um pouco enfermeira, um pouco mãe, dar um colo, dar um abraço, conversar e daí começar o teu trabalho mesmo em sala de aula de alfabetizar (MARIA, 2018).

Marilda (2018) também refere que as emoções interferem no processo de aprendizagem. Observa-se, entretanto, que as duas docentes, referem emoções que são a princípio negativas. O que se expressa no relato:

[...] ah, isso interfere bastante, porque as vezes vem trístico ou vem meio chateado com alguma coisa que aconteceu e aí a aula já rende diferente ou acontece as vezes de vir irritadíssimo ou porque dormiu mal ou porque a mãe brigou antes de sair e aí já tá nervoso, já briga com todo mundo e a tarefa não é feita do mesmo jeito, as atividades não fluem é uma encrenca (MARILDA, 2018).

Claudia (2018), apresenta uma visão um pouco diferente, possivelmente mais próxima do que trazem as teorias, referindo, emoções positivas e negativas, diz: *[...] aprendizagem (alfabetização), passa pelo corpo, e corpo e mente não são separados. Ocorre nos momentos refletidos pelos alunos como: alegria, tristeza, insegurança, situações de impulsividades, de carência afetiva, de superproteção etc (CLAUDIA, 2018).*

Vygotsky (2001), considera que as emoções como (re)ação decorrentes de estímulos são mediadas por signos e símbolos do contexto sociocultural. Estas emoções, permeiam e/ou influenciam o comportamento humano, indicando que palavras ditas com sentimentos impactam o indivíduo de formas diversas. Para o autor, como função de memória, cada cor, cheiro, sabor pode despertar sentimentos positivos ou negativos, o que significa afirmar que as emoções vinculadas à vivências e sentidos subjetivos, podem regular o comportamento dos sujeitos e, por consequência sua aprendizagem.

Tereza (2018) com muito entusiasmo, quando se refere a conquista das crianças no aprendizado afirma:

É maravilhoso ver as crianças aprenderem a ler e a escrever. Eles querem ler tudo o que conseguirem para o professor e colegas. Quanto mais entusiasmados, mais querem aprender. Elogios sempre são bem-vindos no processo de alfabetização (TEREZA, 2018).

No que se refere, autoestima, as professoras relatam o que costumam ver o que acontece em sala de aula. Onde uma criança com baixa autoestima acaba se sentindo incapaz, de resolver qualquer questão. Como afirma Campos (2003):

A maioria destas crianças têm estruturas depressivas do seu funcionamento psíquico, isto é, são: desvalorizadas na sua auto imagem (são vulgares expressões do tipo: "sou burro", "não sou nada bom", "não faço nada bem") são inseguras (são vulgares expressões do tipo: "não sei se consigo, faço isto ou faço aquilo?"), têm pouca tolerância à frustração, desistindo rapidamente à primeira contrariedade ou respondendo agressivamente contra os outros, antecipam negativamente as situações escolares, sobretudo de teste ou avaliação formal (são vulgares expressões do tipo: "vou falhar, amanhã não vou conseguir"), têm dificuldades em interpor pensamento entre o sentir e o agir, pelo que a alteração dos comportamentos (instabilidade, hiperatividade ou agressividade ou, mais raramente, pela inibição e retirada) e esta é a melhor imagem de marca desta situação (CAMPOS, 2003, p.1).

Marilda (2018), que já presenciou algo desse tipo, indica que, *“acontece de vez em quando sim, alguns casos de crianças que vem: “aí prô eu não consigo mesmo”, “aí eu sabia que eu ia errar”, “eu não sei”, “aí eu acho que sou burra”, já tive desses casos”*.

Tereza (2018), segue com percepção semelhante, afirmando no que se refere a autoestima da criança: *“sim. Quanto melhor ela está com ela mesma, mais ela aprende. Sem contar que o ambiente familiar também tem influência”*.

Entendendo que a autoestima da criança pode interferir em sua aprendizagem as professoras discorrem:

É como eu disse anteriormente, é possível perceber quando a criança não está com a autoestima dela elevada e interfere na alfabetização porque ela não tem ânimo, não tem vontade, não tem prazer em fazer o que tá fazendo, em ouvir o professor, o alfabetizador, o educador tem pra dizer, tem pra mostrar, pra ela tanto faz, ela não tá ali de corpo e mente, ela tá só de corpo, mas né, o que tá acontecendo ela as vezes nem tá percebendo, então interfere bastante e é bem visível assim, bem fácil da gente perceber quando a criança está bem ou não, elas não conseguem disfarçar né, quando elas não estão bem elas não estão né (TEREZA, 2018). Interfere sim. A criança quanto mais estiver de bem consigo mesma, mas aprende. Mas tento elevar o nível de autoestima sempre que percebo nas crianças a baixa estima. Criança precisa se sentir bem com ela mesmo e com os colegas (MARILDA, 2018).

Diante disso, (SOUZA, 2002) menciona que o afeto, um dos fatores da autoestima apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos, tais como: amor, raiva, tristeza e, os aspectos expressivos: sorrisos, gritos e lágrimas.

[...] o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência e, é responsável pela ativação intelectual. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas. Neste aspecto, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. O afeto é o princípio norteador da autoestima (SOUZA, 2002, p. 19).

Permiti-nos entender que, na percepção das docentes vários fatores podem interferir no processo de aprendizagem, e as emoções, tem influência na aprendizagem.

Considerando, como base teórica norteadora do estudo, o pensamento vygotskyano, tem-se que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; assim, as funções superiores constituem-se na/pela cultura e, a partir disso internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro. Neste sentido, o vínculo estabelecido na relação pedagógica interfere na constituição das funções psicológicas superiores e, ao mesmo tempo, na apropriação do conhecimento (DA SILVA LEITE, 2012).

3. A professora: atitude docente e autoestima

Entende-se, com base na teoria histórico cultural de Vygotsky que os sujeitos têm suas identidades sociais construídas por meio de trocas interacionais, constituindo-se a partir das trocas com seus interlocutores. Para o autor nos tornamos sujeitos nas e pelas trocas estabelecidas no contexto no qual estamos inseridos, assim se formam nossas identidades (VYGOTSKY,2001).

Pensando nesta perspectiva, compreende-se que a capacidade de pensar sobre si mesmo (autoconceito) se dá no social, esta é uma construção social, subsidiada pelas experiências de fracasso ou sucesso que temos ao longo da existência, nos vários espaços sociais, na família e, na escola.

Nesta direção, Moysés (2004), aponta que existe clara importância dos pais e dos “outros significantes” (pessoas que a criança considera importantes) para a formação do autoconceito e da autoestima da criança. Esta proposição permite

inferir que, os professores têm papel fundamental na construção destes conceitos. Observa-se, tais questões na fala da professora alfabetizadora Maria (2018), que afirma:

Quando a gente percebe aquele aluno né, com a autoestima baixa, é tentar conversa, chamar ele pra gente né, trazer ele pra perto da gente, fazer com que ele confie e o professor e o aluno só, não no grande grupo né, é enquanto os outros brincam ou enquanto os outros fazem alguma atividade na rua, brincando na rua, na sala mesmo, chamar e começar a conversas até que ele se sinta à vontade e se abra e conte o que tá acontecendo e ali a gente conversa e ele conta o que tá acontecendo e a gente tenta ajudar e fortalecer o vínculo professor-aluno e tentar com que ele se sinta seguro, que ele é capaz, que ele consegue e a partir daí tá sempre ajudando no que for preciso pra que ele se sinta seguro, capaz, que ele pode, que ele saiba que ele pode e que ele consegue (MARIA, 2018).

Para Alves (2009) o professor pode interferir no desempenho do aluno, pois é o momento de estabelecer desafios, encorajar as tentativas de realizações dos alunos, de modo que, se eles fracassarem no desempenho de alguma habilidade, o professor estará presente para desenvolver a autoconfiança, seu poder de realização e, por consequência, sua autoestima.

Com relação a isso professora Marilda revela que:

Eu procuro valorizar bastante as conquistas, até daquele que você fala: “aí meus Jesus o que eu vou arranjar pra falar”, você sempre consegue uma coisa positiva pra falar sobre ele ou pra falar pra ele, nem que seja: “nossa que lindo esse ponto que você colocou aqui no final”, mas sempre eu procuro achar uma coisa que dá uma levantada (MARILDA, 2018).

Porém, a professora Claudia (2018) afirma: *“percebe-se pelas atitudes e nas dificuldades que o aluno apresenta ao avançar as etapas do conhecimento. Sugere-se uma conversa com os pais e se necessário alguns encaminhamentos como: psicólogos etc.”.*

Para Andrade (2017), os professores podem ter papel ativo na construção positiva da autoestima do aluno, afinal,

No processo ensino-aprendizagem, o educador pode criar oportunidades e estratégias que permitam que todos os alunos, e

não só os mais rápidos, aprendam de acordo com o ritmo próprio de cada um, com confiança, sentindo-se apoiados e incentivados a refletir, a levantar questões, a comparar, a propor, a pesquisar; enfim, a construir a sua própria aprendizagem (ANDRADE, 2017, p. 5515).

Ao se posicionarem sobre suas ações diante da constatação de alunos com baixa autoestima, as participantes da pesquisa afirmam que:

Bom, aqui na sala eu começo valorizando o que ele consegue fazer, seja nas tarefas, escritas, nas brincadeiras ou nos desenhos, sempre tem uma coisa que ele se destaca então eu procuro começar daí. Se a coisa é muito séria a gente começa um trabalho com a psicóloga da escola, que aí através de histórias, de joguinhos, de desenhos, a gente vai ajudando essa criança a ter mais confiança e acreditar em si mesma (MARILDA, 2018).

Eu converso, porque na grande maioria o problema é familiar. Depois direciono as atividades, incentivando a fazer e a apresentar para os colegas. Elogios nunca são demais (TEREZA, 2018).

Observa-se que a fala da professora Tereza está permeada por juízo de valor onde a relação família-escola fica, portanto, marcada por culpas e não responsabilização compartilhada, indicando que o desempenho do aluno é resultante da dinâmica familiar que ele vivencia, a família é considerada como a grande responsável pelo sucesso ou a única culpada pelo fracasso escolar de seu filho. Entretanto, Saraiva e Wagner (2013, p. 27) apontam que visões como esta “perpetuam as dificuldades na aproximação da família com a escola, independente das suas características de configuração e estrutura”.

Não dá para negar o importante papel da família no contexto da aprendizagem. Mas, sabe-se que o professor, tendo um papel importante na vida da criança, pode interferir quando percebe que algo está afligindo o mesmo, pois ele (professor) tem a capacidade contribuir para elevar a autoestima da criança. Nesta direção, acredita-se que o elogio e o incentivo ao aluno podem ser fatores importantes para fortalecer o mesmo em relação ao autoconceito.

Os participantes, demonstram avanços e recuos neste sentido, apresentando contradições na medida em que apontam suas ações em relação ao estímulo para uma autoestima positiva e, ao mesmo, tempo incorrem em discursos que decorrem do senso comum. Torna-se importante, salientar que,

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento do seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua autoestima e relações interpessoais (ANTUNES, 2008, p. 22)

O que nos permite inferir que, ainda é necessário avançar em discussões com os docentes no que concerne ao seu papel na construção da autoestima da criança e, dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que permeiam tal processo.

4. Desafios na alfabetização

Alfabetizar não é uma tarefa fácil, e quando se trata de crianças com a autoestima baixa, se torna um pouco mais complexo, pois estas crianças precisam de um pouco mais de atenção que as demais. O professor deve compreender as crianças, dando-lhes oportunidades para se expressar.

Rego (2001) afirma que:

[...] é possível perceber, ainda que no modo implícito, sua profunda preocupação em integrar (e analisar de modo dialético) os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano...Vygotsky concebe o homem como ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza (REGO, 2001, p.120 - 121).

Com relação a esta questão, a professora Maria (2018) revela:

Com relação a autoestima a gente sempre enfrenta essas dificuldades no processo de alfabetização das crianças e o que chama mais a atenção assim, é que essas crianças que os pais, não por culpa dos pais, mas os pais trabalham o dia todo e muitas vezes as crianças ficam o dia todo na escola e elas apresentam mais carência em relação as outras que frequentam as vezes meio período, então eles chegam assim já, é como a gente diz, ganjentos né, querendo um colo, querendo conversar, querendo contar as coisas que aconteceram pra professora, como é que foi o dia, então a gente tem que dar atenção né, dar atenção, ouvir, conversar e as vezes fazem isso pra chamar a atenção pra ter um instante de atenção da professora né, pra ganhar um colinho, pra ter um momento pra conversar, pra abraçar, pra ter o colo, então interfere e interfere mais ainda se a gente não parar esse tempo pra tá dando essa atenção necessária pra depois iniciar nossas atividades

digamos assim integrada, no caderno, na roda de conversa, então existe essa dificuldade na alfabetização e a gente tem que tá sempre elevando a autoestima do que tem a autoestima baixa e também tá observando os demais, pra que continuem com a sua autoestima elevada, pra ter um bom processo de educação e de alfabetização (MARIA, 2018).

Tereza (2018) afirma que esta questão tem implicações do tempo de estudo: *“A maioria destes alunos não tem rotina de estudo em casa. A família não tira um tempinho para as tarefas, leitura, roda de conversa, brincadeiras...”*

Novamente, Tereza traz uma fala implicada em juízo de valor e, num processo de culpabilização familiar, o que não aparece na fala das demais participantes da pesquisa. Da Silva Leite 2012, ressalta a importância de um trabalho que esteja voltado a co-reponsabilidade e, que todos (família-escola-docentes-alunos) sejam agentes participantes na construção da trajetória escolar da criança, buscando motivos e estratégias para o sucesso e, não indicando culpados.

Com isso Freire (2001, p. 32) nos diz “jamais aceitei que a prática educativa deve se ater apenas à ‘leitura da palavra e do texto’, mas também à ‘leitura do contexto e do mundo’, mostrando que precisasse ir além da sala, ir além das linhas, mesmo que isso pareça algo impossível” (grifos do autor).

Professora Marilda (2018) nos diz:

Geralmente eles têm mais insegurança, então eles não querem arriscar muito, querem ir no que é mais conhecido. Então eu costumo reforçar mais as atividades deles com o que eles já tão conseguindo fazer e aumentando um pouquinho a dificuldade, de uma forma assim que ele tenha segurança no que tá fazendo, geralmente dá certo (MARILDA, 2018).

Professora Claudia (2018) afirma que *“inseguranças, acomodação, carência afetiva, causando e impedindo que os processos de internalização do conhecimento ocorram em idade prevista”*.

Os professores, em sua maioria, apresentam um discurso de que dificuldades sempre serão encontradas, mas o professor com ânimo e destreza, aliadas ao conhecimento técnico, pode lidar com a situação e acaba fazendo sua parte, motivando o aluno a seguir em frente provando que tanto as crianças quanto aos professores são capazes de alcançar o que mais almejam e, juntos podem ultrapassar seus medos e limites.

Entretanto, há quem se ter a clareza de que os caminhos apontados pelos professores para a abordagem da autoestima são ainda bastante intuitivos e, muitas vezes prevalece um discurso um tanto romantizado. Em outros momentos, existe indicativos de transferências de responsabilidade. Foi possível perceber que os docentes conhecem a importância deste construto para o desenvolvimento e a aprendizagem e, buscam trabalhar com os alunos de forma a valorizar suas conquistas, entretanto, este processo se faz presente especialmente quando os alunos já demonstram baixa autoestima. A valorização e o encorajamento podem acontecer mesmo para alunos com autoestima elevada, funcionando como fator emocional protetivo.

Considerações Finais

A autoestima é um dos conceitos psicológicos mais utilizados atualmente, provavelmente pelo seu aspecto prático na compreensão da busca de felicidade por parte das pessoas. Na educação, este conceito psicológico pode ser uma referência para observar as questões emocionais que permeiam a aprendizagem, em uma interlocução direta emoção – cognição.

Este estudo voltou-se ao fenômeno autoestima relacionado ao ensino e a aprendizagem, no qual, por meio do posicionamento dos professores participantes da pesquisa, percebe-se que estes compreendem que a autoestima pode interferir no processo de aprendizagem da criança. Pois ela está relacionada com suas emoções, sentimentos. Quando a criança não está bem, por motivos sólidos ou não, ela tende a ficar cabisbaixa, triste, sem motivos para querer brincar, estudar, e isso fica visível para o professor, e ele tenta achar soluções para resolver o problema.

Os resultados apontaram que os professores percebem a autoestima como importante fator para que ocorra a aprendizagem, demonstrando que percebem a indissociabilidade razão e emoção, entretanto, em alguns momentos tendem a posicionar as dificuldades de aprendizagem quase que exclusivamente no aluno e/ou família.

De fato, compreender o processo de ensino e de aprendizagem passa pela ruptura com a dicotomia histórica entre razão e emoção. Nesta direção, compreender a proposição de constituição dos sujeitos que aprendem é antes de

mais nada, compreender que as vivências das pessoas por meio de suas relações com o mundo e com outras pessoas os constituem como sujeitos.

Além disso, o estudo permitiu a ampliação do conhecimento e, ao mesmo tempo, garantiu a compreensão do fenômeno estudado. Entretanto, novas proposições de estudo são possíveis, especialmente, observando-se a perspectiva dos pais e dos alunos neste processo.

Referências

ABREU, Luiz Carlos de et al . A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 361-366, ago. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 set. 2019.

ANDRADE, Juliana Alves. Autoestima e aprendizagem escolar: uma visão psicopedagógica. **Anais do XIII Educare – Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23322_12193.pdf. Acesso em 06 de out de 2018.

ANTUNES, C. Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
_____. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ARAGÓN, Lourdes Cortés de; DIEZ, Jesús Aragon. **Auto-estima: compreensão e prática**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2004.

BONOW, I. W. **Elementos da Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação /Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI.L.C.. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALDEIRA. Suzana.N.; REGO, Isabel E. Ultrapassar Resistência, (Re)Construir Identidades. In: ADÃO, A; MARTINS, E. (Orgs.).**Os Professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 303-312.

CAMPOS, Shirley de. **Dificuldades na aprendizagem**. 15 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/1773>>. Acesso em: 06/10/2018

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, núm. 2, dezembro, 2012, pp. 355-368. Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em 04 de set de 2019.

FERREIRA, M.G. “Teoria da educação física: Bases epistemológicas e propostas pedagógicas”. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V. e BRACHT, V. (orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERREIRA, M.G. “Teoria da educação física: Bases epistemológicas e propostas pedagógicas”. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V. e BRACHT, V. (orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**, [livro eletrônico] / Emilia Ferreiro, [retradução e cotejo de textos Sandra Fabricio Valenzuela]. – 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=S8M9DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dNhb1I0E7pB1yFWFSQ4Sitwg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em em 17 de mai de 2018.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo - **À Sombra desta Mangueira** - Ed. Olho d' água , São Paulo - 2001

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ-REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In SIMÃO, L. M. ; MARTINEZ. **O outro no desenvolvimento humano**. Diálogos para a pesquisa e a prática do profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

JESUS, A. V. Relação professor/aluno na Educação Infantil. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/relacao-professoraluno-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 22/04/2018

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática/ José Carlos Libâneo**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013

MENEZES, M. C. B. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento.** Dissertação de mestrado, Faculdade de educação. Universidade Estadual de Maringá, 2006. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Maria_Christine_Menezes.prn.pdf. Acesso em 04 de set de 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Regis de. **O que é Ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

MRUCK, C. **Auto-estima: Investigación, teoría y práctica** . Bilbao: Desclée de Brouwer: 1998.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In LA TAILLE Y.;

DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. (Orgs.): **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** (pp.75-84). São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z.** São Paulo, Rideel, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma Perspectiva Histórico – Cultural da Educação.** 2ª ede. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

_____. **Vygotsky uma Perspectiva Histórico – Cultural da Educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/06.pdf>. Acesso 04 de set de 2019.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/06.pdf>. Acesso 04 de set de 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, C. M. M. **A afetividade na formação da auto-estima do aluno.** Monografia Curso de Pedagogia, 2002. Belém-PA: Centro de Ciências Humanas e Educação da

UNAMA, 2002. Disponível em:

http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf Acesso em 07 de out de 2018.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.** In:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais, Caxambu: ANPED.

Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.pdf> Acesso em 11 de mai de 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO-FERRARI, Alfonso. **Metodologia da Ciência.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor. Manual de reflexão e ação educativa.** Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

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

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MULHERES ARTISTAS: QUESTÕES SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO

Luana Vitali Bento
Daniele Cristina Zacarão Pereira

Introdução

Em 1949, Simone de Beauvoir escreveu, no seu livro *O Segundo Sexo*, que “*não se nasce mulher, torna-se*”. Ao fazer essa afirmação, ela se justifica observando que ‘ser mulher’ não passa de uma construção social, e isso determinará um conjunto de regras e atitudes que deverá seguir para pertencer a esse grupo. Hoje, em termos mais contemporâneos, podemos dizer que o ser humano nasce com um sexo e que o modo como ele age numa sociedade determina uma identidade de gênero.

A imagem da mulher, sua atuação na sociedade e seus corpos, foram retratados por diversas culturas ao longo da história das artes. Concepções que ainda refletem-se nos tempos atuais, traçando ideias de gênero contemporâneas, estabelecendo seus espaços de atuação e reconhecimento na sociedade.

Durante o início do século XX, ponto culminante dos movimentos feministas, é possível encontrar, nas produções artísticas, questões como violências físicas e psicológicas sofridas por mulheres, a exposição sexual do corpo feminino e problemáticas que eram e ainda são noticiadas diariamente, retratando uma realidade dura e muitas vezes oculta.

O mercado de trabalho, a vida intelectual e artística foram aos poucos sendo abertos para que elas pudessem emergir e expandir-se para outros novos horizontes. Os gritos de socorro e as atitudes das mulheres que antecederam este século foram determinantes para essa incursão, especialmente no mundo das artes visuais (ALMEIDA, 2010, p.5).

Vozes reprimidas e incompreendidas ao longo da história que necessitam apoio, não exclusivamente familiar, devem receber igualmente apoio social, governamental e educacional, de maneira especial das aulas de artes, devido ao seu forte cunho na formação do pensamento individual e cidadão.

Entretanto, ao analisar em diferentes fontes, em especial os livros *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (MANACORDA, 2001) e o *Segundo Sexo* (BEAUVOIR, 1980), que descrevem a atuação e lutas femininas ao longo da história, foi possível perceber que não existe um padrão. Sociedades antigas como as

egípcias eram capazes de dar vozes às mulheres de classes mais abastadas, estas participando de decisões políticas e reclamando seus direitos. Papel que, no entanto, era repreendido pela sociedade grega ateniense.

Neste sentido, a presente pesquisa busca evidenciar a atuação da mulher como artista, como suas produções eram recebidas pelas instituições e circuitos de arte e, conseqüentemente, como chegavam às salas de aula.

Tais questões são observadas a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2018, com um público abrangente, de ambos os sexos, com faixas etárias que variam de 19 a 62 anos. No questionário aplicado, perguntamos como os participantes veem o feminismo, a imagem das mulheres, as visualidades que têm/tiveram acesso na sala de aula e quais são seus conhecimentos, preconceitos e dúvidas sobre a construção de gênero. Interessamos investigar, com base nas entrevistas e referenciais bibliográficos, se existem espaços para discussões de gênero nas escolas e como são realizadas.

Artistas Mulheres na História da Arte

No império egípcio, a arte tinha uma função pragmática religiosa, portanto, a maior dificuldade, ao pesquisar sobre arte egípcia, é encontrar seus autores, que não tinham o hábito de assinar suas obras, já que não davam tal *status* a elas, tendo somente função de culto. Talvez existiram artistas femininas egípcias esquecidas ou filhas de algum artesão, assim como no Renascimento, período cujas artistas vêm sendo reconhecidas na contemporaneidade. Nesse contexto, será possível encontrar nomes como o da artista flamenga Catharina van Hemessen (1528- 1587), filha de Jan Sanders van Hemessen, também pintor, com quem aprendeu seu ofício. Apesar de ela obter certa fama em seu tempo, não é um nome do qual estamos habituados, como Bottecelli ou Leonardo Da Vinci.

Cabe lembrar que o gênio era um “dote natural” exclusivamente masculino; mulheres cujo trabalho revelasse gênio eram consideradas anormais ou, no melhor dos casos, assexuadas. Os atributos da feminilidade eram diametralmente opostos aos do gênio: uma mulher que aspirasse à grandeza artística era suspeita de trair o seu destino doméstico. Aos homens cabia criar obras de arte originais; às mulheres recriarem-se a si próprias nos seus filhos (DUBY apud JALLAGEAS, s.d. p. 6.)

Figura 01 – Autorretrato de Catharina van Hemessen (1548)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/>

Encontra-se, também, a italiana Sofonisba Anguissola (1532- 1625), discípula de Bernadino Campi. Membro da nobreza, chegou a ficar conhecida internacionalmente por suas pinturas, sendo pintora oficial do rei Felipe II da Espanha.

Figura 02 – Self-Portrait Painting the Virgin de Sofonisba Anguissola (1556)



Fonte: <https://www.oneonta.edu/>

Outra mulher que se destaca por seus retratos é Lavínia Fontana (1522- 1614), pintora de retratos da corte bolonhesa. Também filha de um pintor, Próspero Fontana.

Figura 03 – Minerva Dressing de Lavínia Fontana (1613)



Fonte: <<https://www.wikiart.org/>>

Figura 04 – Portrait of a Noblewoman de Lavínia Fonta (1580)



Fonte: <<https://www.wikiart.org/>>

Por fim, uma das artistas mais importantes do Renascimento foi Artemisia Gentileschi (1593-1653), italiana e filha do pintor Orazio Gentileschi. Seu nome criou força pelo seu estilo barroco. A artista foi estuprada por seu mestre quando jovem, por isso, ela retratava temas como o assédio em suas obras. A exemplo disso, pintou *Susana e os velhos*, que representa a personagem bíblica Susana, que sofreu assédio de dois juízes. Sua ótica é bastante complexa, além de estar retratando uma mulher seminua, o que era proibido ao público feminino de sua época.

Enquanto os homens artistas puderam estudar o corpo humano em academias e escolas públicas, as mulheres foram impedidas de ter acesso a este tipo de conhecimento até o final do século XIX, ficando restritas aos chamados “gêneros menores” como o retrato, a natureza morta ou a paisagem [...] (ABREU, 2015, p. 3932).

Artemísia mostra, na pintura de sua personagem, um sofrimento real pelo qual ela e muitas mulheres passaram e ainda passam. Deixa de ser o ‘outro’ e torna-se o ‘eu’, desvencilhando-se da conotação cultural da mulher como agente passível, sem história.

Os velhos, que no primeiro momento contavam com o medo de Susana, falando no ouvido um do outro, foram surpreendidos pela sua atitude. Susana possui longos cabelos encaracolados, levemente dourados, pele clara, maçãs da face rosadas, braços e mãos que repudiam os velhos e a testa ligeiramente enrugada indicando seu desconforto no momento em que foi surpreendida pelos dois. O homem mais jovem faz algum comentário ao mais velho, o que juntamente com a proximidade dos corpos dos dois delata a cumplicidade do ato entre ambos. Certamente, o instante capturado pela pintura é o imediato momento após a atitude imoral dos homens (TEDESCO, 2012, p. 214-215).

Figura 05 – Susana e os Velhos de Artemisia Gentileschi (1610)



Fonte: <https://www.wikiart.org/>

Apesar da dificuldade de encontrarmos os nomes dessas artistas, ainda são mais conhecidas do que as gregas – Aristarete, Eirene e Calypso –, elucidadas pelo escritor romano, Plínio, em suas escrituras, mas o acesso às obras delas é bastante limitado até hoje. Não é possível encontrar suas produções *online* ou em qualquer livro de arte a que temos acesso aqui na região, comprovando que, apesar da participação da mulher na constituição da história, são os membros sociais que dão seu reconhecimento ou não, esse é um caminho enfadonho desde os tempos mais antigos.

A pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas?” nos leva à conclusão, até agora, de que a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficial ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino, artista como He-Man ou como párias sociais (NOCHLIN, 2016, p. 23).

Nas artes, muitos dos registros femininos foram queimados, esquecidos ou desconsiderados. Na Idade Média, algumas mulheres conseguiram burlar financeiramente o forte sistema patriarcal, comprando espaços nas cortes para levarem seus trabalhos e falarem. Muitas delas vêm a ser esposas, filhas, irmãs e

primas de homens ricos ou já ligados à arte, dessa forma, encontrando algum espaço para produção, ainda que seus trabalhos fossem quase sempre encarados como inferiores ou de forma pejorativa.

As mulheres precisam ser ‘governadas’, na acepção foucaultiana do termo. No caso das mulheres artistas, elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros (LAPONTE, 2002, p. 288).

Mulheres consideradas ‘santas’, freiras em seus conventos terão maior acesso a livros, formas de conhecimento e de produção. Algumas obtiveram seus trabalhos reconhecidos ainda em vida, mas abordavam somente temas religiosos e, apenas por causa de sua ‘santidade’, encontraram espaço para expor seus trabalhos perante o clero.

Herrad Von Landsberg (1167-1195), abadessa do convento de Santa Odila, em Hohenbourg, na Alsácia, foi responsável pela ilustração de uma enciclopédia chamada *Jardim das Delícias*, para estudos teológicos. Inclusive, dentro dele, encontram-se autorretratos da própria.

Figura 06 – Cópia do Jardim das Delícias de Herrad de Landsberg (1167-1185)



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/>>

Grande parte das mulheres artistas continuaram no mesmo processo da Idade Média, presas em seus lares. Porém algumas filhas de nobres passaram a reclamar seu acesso aos estudos. E, em alguma medida, conseguem-no, chegando a

trabalhar como pintoras profissionais. Algumas mulheres passam a ter formação em centros acadêmicos que antes eram restritos ao público masculino, essas quase sempre de classe abastada.

Séculos depois do Renascimento, deparamo-nos com o modernismo. Dando enfoque para o Brasil, finalmente são reconhecidas algumas artistas mulheres, como Anita Malfatti (1889-1964) e Tarsila do Amaral (1886-1973), comumente citadas em aulas de artes, ao contrário das demais mencionadas anteriormente. Isso talvez ocorra por elas se desenvolverem num quadro em que as mulheres já tinham um maior espaço, liberdade e maior divulgação de suas obras. No entanto, o Brasil contou também com outros nomes que não são frequentemente mencionados e associados ao modernismo, como, por exemplo, Teresa Aita e Aurélia Rubião, porém tais artistas não perdem sua importância e, por isso, as destacamos aqui.

Tereza Aita (1900- 1967), mais conhecida como Zina Aita, nascida em Minas Gerais, foi a precursora do movimento modernista no estado e chegou a participar da Semana de Arte Moderna de 22.

Figura 07 - Sem Título- Zina Aita (1923)

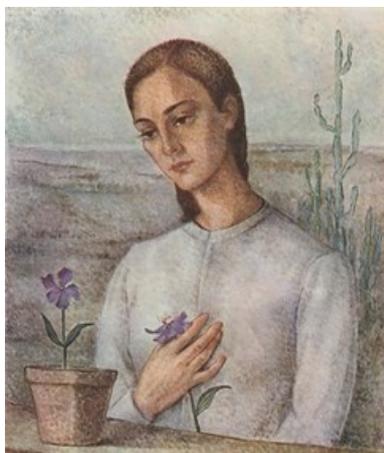


Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Aurélia Rubião (1901- 1987), também de Minas Gerais, estudou em São Paulo na Escola de Belas Artes. Foi duramente criticada por Oswald de Andrade por sua

técnica ter características que se assemelham ao classicismo, apesar de suas obras levarem traços também do pontilhismo. Rubião tinha o hábito de não vender suas obras e, devido a esse fato, grande parte delas não são conhecidas ou se perderam

Figura 09 – Obra de Aurélia Rubião (1966)



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.ozrg.br/>

Com a luta das mulheres artistas e dos membros do movimento feminista, a mulher ocidental adquiriu uma liberdade de expressão bem maior: tem acesso a todos os meios de produção artísticos e realiza trabalhos em todos eles, frequenta museus e, em alguns casos, está presente nas equipes de curadoria e organização de exposição. É primordial admitir que o número de mulheres nas artes esteja em crescimento e também compreender o processo histórico pelo qual essas passaram para hoje encontrarmos mais facilmente nomes femininos, como Ana Mendieta, Yoko Ono e Judy Chicago. Essa nova leva de artistas finalmente tem liberdade para falar delas mesmas, dos seus pontos de vistas, ideias, injustiças, angústias e vontades.

Segundo Coutinho e Laponte (2015, p.183), “é importante salientar que o impacto do feminismo na arte trouxe à luz uma série de enunciados artísticos que tratavam diretamente do universo singular da mulher sob o ponto de vista da própria mulher artista [...]”.

A exemplo disso, a artista Yoko Ono (1933), de origem japonesa, trata de questões pertinentes ao seu cotidiano, questionando as formas de ver e de estar no mundo e realizando performances, vídeos e instalações. Sua ideia, junto ao grupo Fluxus, nos anos 60, era contrapor-se às formas de produções artísticas do seu

tempo. Mais do que uma visionária, a artista é um símbolo feminino das artes que, posteriormente, abrirá espaço e servirá de referência para outras mulheres tratarem dos mais diversos temas. Em sua obra *Cut Piece* (1964), a artista fica imóvel, enquanto o público recorta um pedaço de sua roupa e leva-o consigo. Reflete, muitas vezes, como a condição social da mulher é representada, imóvel e passível, enquanto os agentes externos agem sobre ela.

Figura 10 - *Cut Piece* de Yoko Ono (1964)

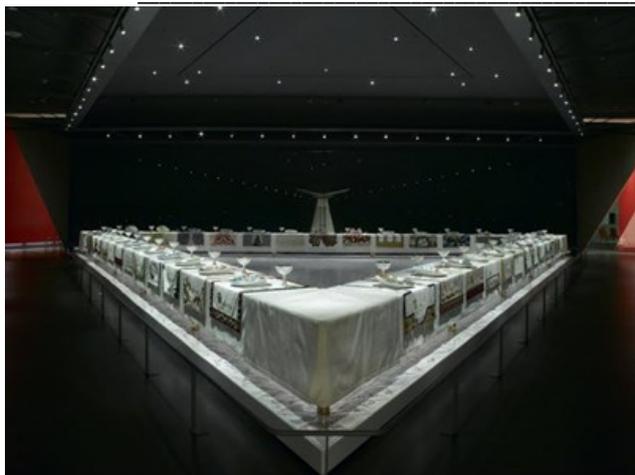


Fonte: <<https://voxpathulisphere.com/>>

Uma artista que merece destaque por ficar conhecida em seu tempo e preocupar-se com a questão feminina é a estadunidense Judy Chicago (1939). Sua obra mais famosa é *O Banquete*, de 1974, década em que o movimento feminista ganha força. A produção é uma instalação monumental.

The Dinner Party (1974-79) consiste em uma instalação artística onde domina uma mesa triangular preparada para trinta e nove mulheres de relevância histórica, mitológica e/ou artística. Cada uma delas tem seu lugar demarcado por toalhas bordadas, jogos de pratos, talheres e copos esmaltados, arranjados e preparados para representar simbolicamente essas mulheres. Sobre o piso, quase mil outros nomes ganham destaque, nesse monumental tributo à história das mulheres preparado pela artista Judy Chicago (SENNA, 2017, p. 1).

Figura 11 – *O Banquete* de Judy Chicago (1974-1979)



Fonte: <<https://artsandculture.google.com/>>

Um dos objetivos principais dessa obra é reconhecer os feitos femininos, que costumam ser colocados em segundo plano na história ocidental.

No Brasil, encontramos a artista Rosana Paulino (1967), que traz em seu trabalho a questão da mulher negra descendente de anos de escravidão, como ela costuma ser tratada na sociedade brasileira e suas dificuldades.

Imagem 12- Série Bastidores de Rosana Paulino (1997)



Fonte: <<http://omenelicksegundoato.blogspot.com/>>

Mesmo o quadro de mulheres artistas na contemporaneidade sendo bem maior quando comparado ao de anteriormente, ainda está longe de ser o ideal, pois, de

acordo com o grupo de artistas, *performers* e pesquisadoras americanas Guerrillas Girls, hoje menos de 5% dos artistas são mulheres, enquanto 85% dos corpos nus representados são femininos. Elas trazem temas como esses para os museus e para ruas com o intuito de fazer os espectadores repensarem as imagens que andam consumindo e de onde elas vêm.

Figura 13– Folder Guerrillas Girls (1989)



Fonte: <<http://www.ccurgell.cat/>>

Existem ainda diferenças discrepantes nos museus e nas galerias, um estigma de quem entende sobre arte e técnica. Somente estudando a raiz da história, é possível tecer comparações, análises, buscar argumentos e levantar questionamentos.

Um professor deve pensar em pautas como essa em sala de aula, ouvir a opinião dos alunos e articular de forma que considere a visão deles sobre o assunto e como isso se apresenta nas obras das artistas, quais delas são interessantes para trabalhar em sala de aula naquele momento. Todavia jamais se deve deixar de apresentar figuras femininas, para, assim, buscar construir um quadro cultural que abranja todas as classes sociais de forma igualitária.

A arte contemporânea espelha o real, o artista estabelece um diálogo com o público a partir de suas formas de ver e existir no mundo, e nessa aproximação com a vida, denuncia as desigualdades, constrói redes e mostra diferentes culturas. As mulheres artistas, ao longo da história, deram voz a muitas outras mulheres que não puderam expor sua existência, seus desejos e sonhos. Artistas são seres políticos

com a capacidade de denunciar a realidade, a arte é permanência, resistência e todos tem o direito de ter acesso aos seus meios de produção e fruição.

Questões sobre arte e educação

O termo identidade de gênero ainda causa uma série de preconceitos e tabus. Para a pesquisadora Judith Butler (2003), isso ocorre porque muitas pessoas não sabem o real significado do termo. Podemos observar essa problemática na pesquisa de campo, com aplicação de um questionário respondido por 23 pessoas, de ambos os sexos, com faixa etária entre 19 a 62 anos, e diferentes profissões. Foram onze questões pertinentes a gênero, educação em artes, mulheres artistas e feminismo.

Uma das questões trazia a seguinte pergunta: **“Você se identifica com algum gênero? Qual?”**. Estando ao lado dos entrevistados, muitos deles me perguntavam o que era gênero ou faziam referências ligadas à sexualidade. Outros escreveram: *“Sim, heterossexual”*. Alguns se sentiram inseguros e preencheram a questão com: *“Nunca parei para pensar nisso”*.

Uma das medidas primordiais para os professores que desejam trabalhar gênero em sala de aula é primeiramente desconstruir as barreiras entre gênero e sexualidade, esses elementos não estão intimamente ligados. Sexualidade é como você interage ativamente com os outros membros da sociedade, aqueles pelos quais tem atração sexual, e como se comporta em meio a isso. Enquanto o gênero, segundo Butler (2003), é uma construção social, de que forma o indivíduo performativa o seu corpo, que características físicas e padrões sociais ele adota.

“É menina! Vai se chamar Ana!”, pode ser a fala de uma mãe que acabou de parir. Uma das primeiras coisas que definiu a bebê como alguém no mundo foi o gênero feminino: “é menina!”. Gênero é uma forma de classificar a nossa identidade como feminina ou masculina. Esta forma é construída socialmente e culturalmente e costuma ser relacionada à genitália da criança quando nasce. O gênero não só diferencia “meninas” e “meninos”, mas também os coloca numa relação de poder. Em nossa sociedade, o masculino tem poder em relação ao feminino. É o que chamamos de machismo. E quando Ana for jovem e sua tia perguntar no almoço de Natal se ela está namorando... um menino? Bem, isso diz respeito à orientação sexual. Parece que o gênero já traz um “pacote” todo, né? (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 09).

Estudar conceitos de gênero na escola ajuda o indivíduo a se reconhecer como parte integrante da sociedade, respeitar as diferenças e os valores de cada um. Os meios educativos têm, entre tantas outras, a missão de mostrar que todos são iguais, independentemente de fatores como gênero e sexualidade.

A escola, como parte integrante da sociedade, reproduz relações de desigualdade entre homens e mulheres; entre brancos, negros e indígenas; entre heterossexuais, gays, lésbicas e bissexuais; entre cisgêneros, transexuais e travestis; entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência; entre os que têm diferentes religiões. Mas a escola também pode - e deve - combater essas desigualdades, pois tem o objetivo de formar cidadãos críticos por meio de uma educação de qualidade. É necessário que a escola se repense, pelo seu próprio bem e para formar pessoas capazes de intervir na sociedade de forma justa e igualitária (Ação Educativa, 2016, p. 06).

Durante a pesquisa, julgamos importante relatar o conceito contemporâneo de gênero feminino, pois nos identificamos como tal. As mulheres têm tido pouca visibilidade ao longo da história da humanidade como agentes criadores, potencializadores e, comumente, são associadas a serem passíveis, sem grandes feitos.

As antropólogas Marilyn Strathern e Carol Mac Cormack argumentaram que o discurso natureza/cultura normalmente concebe que a natureza é “feminina” e precisa ser subordinada pela cultura, invariavelmente concebida como masculina, ativa e abstrata. (BUTLER, 2003, p. 66)

No campo das artes, como já foi demonstrado nesta pesquisa, elas são usadas como modelos, corpos idealizados, sem voz sobre si mesmas. No questionário, obtivemos informações interessantes que reforçam tal visão. Elucidamos uma pergunta de cada vez.

Em outra questão da entrevista, realizamos a seguinte pergunta: **“No seu período escolar, você se lembra de imagens femininas produzidas por artistas em suas obras?”**. Houve, nessas respostas, um padrão bem destacado. Doze pessoas responderam que se lembravam da Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci; sete não souberam responder; quatro relataram ter visto a imagem de alguma mulher nua; três citaram a Vênus de Willendorf⁴; duas escreveram sobre a Entrada de Joana D’Arc a Orleans, de Jean-Jacques Scherer; uma citou a obra Abaporu, de Tarsila de Amaral, como sendo o retrato de uma mulher; uma falou sobre A Boba, de

Anita Malfatti; uma colocou Marilyn Monroe, de Andy Warhol; por último, uma pessoa indicou a Mulher com Guarda-chuva, de Claude Monet.

Figura 14 – Mona Lisa de Leonardo Da Vinci (1506)



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki>>

Figura 15– Entrada de Joana D´Arc a Orleans de Jean-Jacques Scherer (1887)



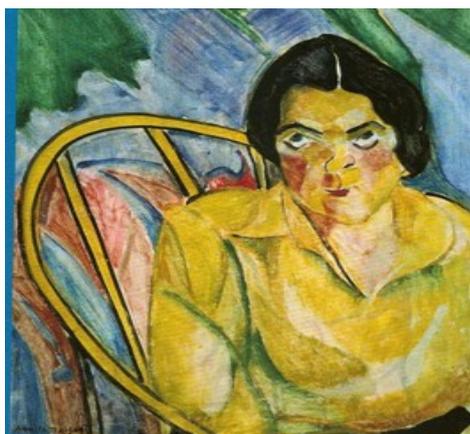
Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/>>

Figura 16 – Abaporu de Tarsila do Amaral 1928)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>

Figura 17 – A Boba de Anita Malfatti (1916)



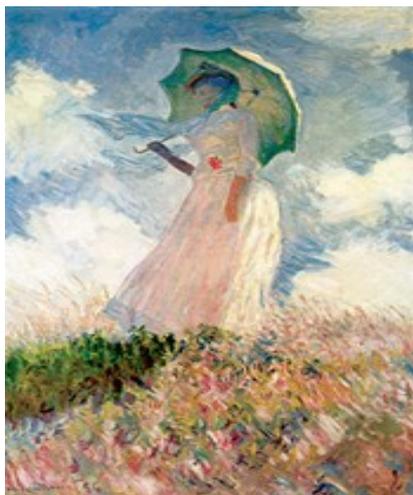
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>

Figura 36 – Marylin Monroe de Andy Warhol (1962)



Fonte: <https://www.redbubble.com/>

Figura 18 – Mulher com Guarda-chuva de Claude Monet (1886)



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/>>

São poucas imagens femininas apresentadas na escola, por conta disso, os repertórios dos entrevistados eram escassos. Ainda assim, quando essas se apresentam, em suas maiorias, são feitas e idealizadas por homens, figuras nuas e objetificadas. Devido a esses fatores, percebe-se, no enunciando número quatro do questionário, que, das dezessete mulheres que responderam as questões, quinze não se identificavam com nenhuma das imagens.

Outro dado interessante que condiz com os fatos apresentados até agora é a seguinte pergunta: **“Conhece alguma artista visual mulher? Se sim, qual/quais?”**. Nove dos entrevistados afirmaram não conhecer nenhuma artista visual mulher, um deles conhecia apenas a artista Frida Kahlo e dois conheciam Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, enquanto os outros onze conseguiram citar nomes de outras artistas somente porque frequentam o Curso de Artes Visuais - Licenciatura da UNESC. Porém, mesmo assim, os números se limitavam a aproximadamente três artistas.

Esses dados reduziram ainda mais quando foi perguntado ao grupo: **“Já estudou sobre alguma artista feminista na escola?”**. Quinze responderam que não estudaram, quatro falaram que não sabiam ou não lembravam, três afirmaram que sim e um disse que sim, mas não tinham consciência na época. Concluímos, portanto, que o feminismo ainda apresenta dificuldades para adentrar em sala de aula e que nem todas as pessoas têm esses conceitos claros. Apesar de dezenove pessoas conhecerem os movimentos feministas, pouquíssimas sabiam falar sobre

ele, a maioria apenas reconhecia que ele lutava pelo direito feminino, entretanto, todos entre esses o julgavam importante. Esses dados são ainda mais incoerentes, porque, apesar de todos julgarem o movimento feminista importante, apenas doze se consideravam feministas. Por que o movimento feminista ainda não consegue ser atrativo para as pessoas? Quais tabus faltam ser quebrados para que ele consiga novos adeptos?

Entre a busca pelos direitos das mulheres, esqueceram de informar a construção de uma identidade social, quebra de tabus, edificação da visibilidade da mulher, luta contra a violência física e psicológica e análise crítica dos meios de informações. Butler (2003) nos fala que a luta do feminismo não é unicamente feminino ou elitista, deve atender às necessidades de todos os grupos de mulheres e procurar novos adeptos. Um professor com bons argumentos e estudos na área pode desfazer muitas barreiras.

Quatro das dezessete mulheres questionadas afirmaram que seu gênero é 'mais ou menos' visto pela sociedade, com a justificativa de que só conseguem tal façanha em alguns locais, e, mesmo que consigam essa visibilidade, ainda é escassa ou têm o seu gênero considerado 'inferior'. O que o sistema tem feito para essas mulheres se sentirem deslocadas socialmente? Ainda existe uma falta de representatividade. De acordo com o material do grupo Ação Educativa (2016), *Por que discutir gênero na escola?*, a violência a determinados grupos começa com uma ponta de *iceberg*, que é a invisibilidade, falamos aqui principalmente da feminina, porque já passa por esse processo histórico.

Figura 19– Violência de gênero de acordo com o grupo Ação Educativa (2016)



Fonte: <<http://acaoeducativa.org.br/>>

Quando citamos o feminino, estamos fazendo referência a todos os grupos de mulheres, apesar da sociedade construir padrões do que é feminino ou não. O movimento feminista deve se preocupar com todas essas mulheres, como são vistas pela sociedade, combater todas as formas de violência e reconhecer feitos femininos que foram apagados da história, e em igual medida os do mundo das artes. Machismo na mídia, publicidade machista e humor machista são formas de violências sutis, porém são constantemente encontrados todos os dias, seja na televisão, em redes sociais, *outdoors* ou na própria casa das jovens.

A mídia de forma geral invisibiliza e distorce a participação das mulheres na sociedade, em especial das negras, indígenas, lésbicas, bissexuais, transexuais e gordas. É a chamada violência midiática, que reproduz crenças, valores e comportamentos machistas, racistas, heteronormativos e que reforçam desigualdades. Nas revistas e nos programas de TV o lugar social da mulher é limitado pela objetificação de seu corpo, pela supersexualização da sua imagem, pelo enquadramento em estereótipos que limitam as possibilidades de “ser mulher” e as reduzem como seres humanos (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p.14).

Toda essa pressão psicológica sobre as mulheres faz com que elas muitas vezes se sintam ‘inferiores’, como citado nas entrevistas. Mais tarde, esse sentimento pode fazer com que elas se submetam a violências psicológicas e físicas. Segundo o IBGE, as mulheres representam atualmente cerca de 51,5% da população brasileira, arredondando, seriam cerca de 105 milhões de mulheres. Dessas, de acordo os dados do Mapa da Violência de 2015, algo em torno de 4.745 morrem vítimas de feminicídio, isto é, assassinato em função de seu gênero, e 30% das mortes ocorreram por parceiro ou ex, porém muitos casos não são reconhecidos como tal.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2015, registrou, no Brasil, um estupro a cada 11 minutos, sendo 70% das vítimas crianças ou adolescentes, entretanto somente 10% das vítimas relatam os casos. Publicou, em 2017, que apenas 15,7% dos acusados por estupro foram presos. O Human Rights Watch disponibilizou, em 2017, a informação que, dos 8.400 boletins de ocorrência registrados em Boa Vista, nenhum foi investigado. Mesmo com a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, as mulheres

não se sentem necessariamente mais seguras porque o Estado apresenta muita negligência em termos de fiscalização e investigação. A lei, logo no seu segundo artigo, relata que:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

O Mapa Da Violência de 2015 registrou que o assassinato de mulheres negras aumentou (56%) enquanto das mulheres brancas diminuiu (9,8%), apesar de a população negra ter sofrido um aumento de apenas de 15% nos últimos anos, segundo o IBGE. Existem fatores sociais que vão além do que as leis podem prever. As ações devem ser práticas, um dos passos é resgatar a autoestima das jovens e desconstruir o machismo.

No Ensino Médio é comum presenciar meninas brigando na porta da escola. O motivo: “fulano”, que traiu a namorada. Se pararmos para refletir, esse fulano sempre é aquele menino que não tá nem aí para o relacionamento, desvaloriza a namorada, quebra os acordos da relação, nunca está presente durante a briga ou fica de longe olhando e rindo. A nossa cultura é tão machista que faz essas mulheres acreditarem que a culpa é sempre de outra mulher. A cultura da masculinidade esquece de ensinar aos homens que eles devem cuidar da relação, e isso significa respeitar seus acordos e os sentimentos da companheira. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p.16).

São nas pequenas ações do cotidiano que o machismo se mostra presente. Deve-se lutar para uma melhor relação entre homens e mulheres, para que ambos consigam falar de suas lutas e demonstrar seus sentimentos, afinal, essa é a premissa de uma sociedade democrática e igualitária que a constituição prega. Um bom professor que pretende trabalhar essas questões em sala deve ter claros os conceitos de sexualidade, gênero, feminino, feminismo e machismo, ter consciência dos dados e das leis e, caso esse administre a disciplina de artes, trazer obras de artistas que fujam dos padrões héteros e masculinizantes, existem ótimas artistas femininas na história do Brasil e do mundo.

Por fim, podemos ressaltar os conceitos da seguinte forma:

A partir da leitura e análise do texto **Por que discutir gênero na escola?** Do Grupo Ação Educativa (2016), remata-se que:

Sexualidade: está intimamente ligada ao desejo sexual, podendo o indivíduo sentir atração por homens, mulheres ou ambos os sexos.

Gênero: é um padrão social que costuma ser associado culturalmente pelo órgão genital. Uma pessoa do sexo feminino, por exemplo, costuma vestir-se e comportar-se de uma determinada maneira em sua cultura. A identidade de gênero, no entanto, permite que as pessoas transgridam esses padrões.

Identidade de gênero: O gênero pode se tratar também de uma identidade pessoal na qual o indivíduo cria uma identidade própria, performativa para seu corpo de acordo com suas necessidades, transgredindo os padrões sociais que normalmente o limitam.

Feminino: tudo aquilo que é relativo ao indivíduo do sexo feminino.

Feminismo: é a luta das mulheres para defesa dos seus direitos, espaço no mercado de trabalho, fim do abuso físico e psicológico e busca da visibilidade da mulher, opõe-se ao machismo na busca da igualdade entre os sexos.

Machismo: orgulho de ser membro do sexo masculino, considerando-o superior ao feminino. Costuma gerar inseguranças aos homens que não seguem os padrões masculinizantes e, por vezes, tornam-se agressivos.

Preconceitos são quebrados por meio de estudo. Sem os conhecimentos básicos e a partilha de experiências, não existe progresso. A sala de aula é um espaço para debates de diversos temas quando uma das suas propostas é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Considerações Finais

A partir dos dados apresentados, observou-se que ainda existem tabus referentes à questão de identidade gênero, pois a maioria das pessoas não tem seus conceitos bem definidos. É função dos professores, em especial dos de artes, apresentar esses termos em sala de aula, a fim de desconstruir a invisibilidade social de determinados grupos, ressaltando aqui o gênero feminino, visto como

secundário pela história da arte, em que poucas mulheres são reconhecidas como produtoras.

Ainda existem conflitos com relação aos conceitos de gênero, sexualidade, identidade de gênero, feminismo, feminino e machismo. Para transformar essa situação, necessita-se realizar novas formações para professores, no intuito de pensar na representatividade das mais diversas mulheres que compõem nossa sociedade contemporânea, especialmente a brasileira, em prol da realidade à qual pertencemos.

A história da humanidade é conhecida por dar ênfase a determinados grupos sociais e silenciar os demais. A educação artística deve lutar contra todas as formas de discriminação. Tal fato apenas será concretizado se os membros sociais reconhecerem os diferentes gêneros como parte importante para concretização do desenvolvimento histórico, social e artístico. Uma das formas de luta para essa invisibilidade é demonstrar novas possibilidades de ver as produções artísticas das mulheres.

Referências

ABREU, Carla. **Imagens que não afetam**: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e cultura visual. Santa Maria: Anpap, 2015. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/>>. Acesso em: agosto de 2018.

AÇÃO EDUCATIVA. **Por que discutir gênero na escola?** São Paulo, junho de 2016. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/>> Acesso em: agosto de 2018.

ALMEIDA, Flávia Leme de. **Mulheres recipientes**: recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

AMARAL, Aracy. O modernismo brasileiro e o contexto cultural dos anos 20. **Revista USP**, São Paulo, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 6. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação do Ensino Fundamental, Brasília, 1997.

BURKE, Peter. **O renascimento**. Tradução: Rita Canas Mendes. Lisboa: Papelmunde, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COUTINHO, Andréa Senra; LAPONTE, Luciana Gruppelli. **Artes Visuais e Feminismos**: implicações pedagógicas. Florianópolis. Janeiro- abril 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/>>. Acesso em: agosto de 2018.

CRUZ, Priscilla Leal. **Mulheres artistas**: há desigualdade de gênero no mercado as artes plásticas do século XXI? Bahia: Salvador. 2012. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/>>. Acesso em: agosto de 2018.
Disponível em: < <http://www.edicoesaurora.com/>>. Acesso em: agosto de 2018.

JALLAGEAS, Neide. **Respostas mínimas a questões máximas**: sobre a (in)visibilidade da mulher artista na história da arte. Disponível em: < <http://www.miniweb.com.br/artes/artigos/>> Acesso em: agosto de 2018.

LAPONTE, Luciana Gruppelli. **Sexualidades, artes visuais e poder**: pedagogias visuais do feminismo. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/>> Acesso em: agosto de 2018.

MANACORDA, Alighiero Mario. História da educação da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. Disponível em 30/10/2018: <<http://www.edicoesaurora.com/6-por-que-nao-houve-grandes-mulheres-artistas-linda-nochlin/>>

SENNA, Nadia da Cruz. Revivendo a ceia de Judy Chicago. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Anais Eletrônicos. Florianópolis, 2017. Disponível em: < <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/>>. Acesso em: outubro de 2018.

TADESCO, Cristine. Artemísia Gentileschi: um drama caravaggesco no olhar de gênero. RS: Rio Grande. 2012. Disponível em: <<http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/>>. Acesso: agosto de 2018

TERENZI, Juan Manuel. **Do caos à espuma**: o sinuoso percurso de Afrodite. DAPesquisa. p. 63- 74. junho de 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/>>. Acesso em: agosto de 2018. Tradução: Juliana Vacaro. Edições Aurora, São Paulo, maio de 2016.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE

**Luiza Liene Bressan da Costa
Miryan Cruz Debiasi**

Introdução

O curso de Pedagogia do Unibave completa, no ano de 2019, vinte anos de história. Neste período, contribuiu com a formação inicial de muitos profissionais da educação em sua região de abrangência.

Nas últimas décadas, diferentes desafios se apresentaram para a formação de pedagogos, dentre os quais se podem citar: mudanças da diretriz curricular do curso e, por decorrência, mudanças no perfil profissional do egresso; aumento exponencial de oferta de cursos na modalidade a distância; desvalorização da profissão e outros.

O Unibave, por meio do Ensino Superior, busca a consolidação cultural, melhoria da qualidade de vida, inclusão social e promoção de uma educação que atenda às necessidades humanas, conforme estabelece em sua Missão.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2018), em consonância com o preconizado pela instituição, a oferta do Curso de Pedagogia cumpre um papel no desenvolvimento social na medida em que possibilita à comunidade acadêmica o debate, a criticidade e o auxílio na busca de soluções frente aos novos desafios e exigências do cenário educacional regional e nacional. Por isso, o curso prima por uma sólida formação teórica e interdisciplinar na educação e nos fundamentos históricos, políticos e sociais. Está focado em preparar um profissional da educação capaz de atuar na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, tendo ainda o papel de produzir e difundir o conhecimento nas diversas áreas da educação. Permite a apropriação do conhecimento, criando condição de exercer a análise crítica da sociedade e da realidade educacional (UNIBAVE, 2018).

Nesses vinte anos de atuação, o curso de Pedagogia do Unibave tem buscado consolidar a formação de professores em uma dimensão humanizadora, que vislumbre a formação cidadã de sujeitos que tenham um papel atuante na sociedade, o que requer do professor as condições teórico-práticas para atuação e

corresponder às perspectivas das instituições em que atua como profissional. A formação de pedagogos envolve uma pluralidade de saberes e implicam uma ampla compreensão a que Nunes (2001, p. 27) assim explicita:

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Essa formação, que envolve uma pluralidade de saberes, faz do pedagogo um profissional cuja formação demande de competências, conforme apontam Tardiff e Raymond (2000, p. 6):

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. [...]. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente

Dessa forma, esse estudo tem por objetivo apresentar a trajetória da formação de professores a partir do curso de Pedagogia, oferecido pelo Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, referenciando estudiosos da formação docente e a legislação que a concebe. Também se utiliza dos documentos oficiais que nortearam/norteiam o curso de Pedagogia do Unibave desde sua concepção até o momento.

Conforme Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” Ainda, segundo o autor, há pesquisas que “[...] se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher

informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Com relação à pesquisa documental, Fonseca (2002) a define enquanto uma proposta que percorre os mesmos caminhos que a bibliográfica. Entretanto, esse tipo de pesquisa utiliza fontes primárias de informações, ou seja, que ainda não foram submetidas a um tratamento analítico. Entre essas fontes, pode-se citar, segundo o autor: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2022, p. 32).

Portanto, esse estudo se faz baseado nos constructos teóricos existentes e nos documentos do curso de Pedagogia do Unibave.

Cabe ressaltar, ainda, que se trata de pesquisa qualitativa, pois não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. E, nesse caso, trata-se da ciência da educação.

Anotações sobre a história do curso de Pedagogia

Atualmente, no Brasil, o Curso de Pedagogia tem por objetivo a formação profissional para a docência, preferencialmente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme prevê a legislação que normatiza o funcionamento do Curso – Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 16 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Essa última regulamentação é resultado de um amplo processo de mobilização, elaboração e conturbadas negociações entre as principais entidades envolvidas. Houve vários projetos de formação em disputa, especialmente, a partir da década de 1990, com a consolidação da postura neoliberal frente as políticas educacionais brasileiras. Assim, observa-se que a reforma central das questões educacionais foi a formação de professores (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

Toma-se como referência Silva (2006), ao sinalizar que, no Brasil, o curso de

Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº1.190, de 04 de abril de 1939. Na primeira configuração, propunha-se a formar bacharéis e licenciados para diferentes áreas do setor pedagógico. A formação dos pedagogos era feita em duas etapas: para os bacharéis, três anos de estudos (SILVA, 2006); para a atuação na docência (licenciatura), um ano a mais de estudos (ENS; VAZ, 2011).

A segunda normativa do curso está prevista no parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, a introdução de algumas mudanças. Esse parecer, de autoria de Valnir Chagas, mostrava a fragilidade do curso e já continha, em si, a ideia de que a formação de técnicos em educação deveria acontecer após a graduação. Portanto, apontava a formação de professores primários em nível superior e a dos especialistas em educação uma formação em nível de pós-graduação. Para Silva (2006) e Saviani (2012), nessa regulamentação estava clara a ideia de provisoriedade do curso de Pedagogia em função desse horizonte para a formação dos professores e dos “técnicos em educação”. Esse caráter de provisoriedade, com uma possível extinção do curso de Pedagogia, fez com que essa regulamentação sofresse apenas alguns ajustes. O que diferenciava o currículo dessa regulamentação em relação à de 1939 era a possibilidade de cursar as disciplinas de licenciatura concomitantemente com as do bacharelado. Nesse contexto, ainda não tinham sido introduzidas as habilitações (SAVIANI, 2012).

Essa regulamentação surgiu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (LBD/1961). Os contextos social e político das décadas de 1940 e 1950 construíram o pensamento pedagógico dessas legislações. No âmbito político, existia a mobilização para que a democracia fosse contra as ordens autoritárias do Estado Novo. No âmbito social, em função da industrialização e urbanização do país, emergia a necessidade de qualificação dos trabalhadores. O pensamento pedagógico refletido nessas legislações formou o vínculo entre educação e mercado de trabalho. Portanto, regulados “[...] na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada ‘teoria do capital humano’, estabelecendo relação subordinada à produção [...]” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 91).

Saviani (2012, p. 77) afirma que o curso “[...] é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica,

formação geral, que era marca anterior do curso de pedagogia.” O referido parecer acena para a eliminação das barreiras que delimitavam as fronteiras entre os currículos de bacharéis e licenciados. A peculiaridade, que o diferencia das normatizações e definições anteriores, era que os próprios acadêmicos, a partir de determinado momento do curso, optassem por cursar disciplinas que correspondessem à formação pretendida (DEBIASI, 2016).

De acordo com Libâneo (2006, 2010), nos anos 1980 e subsequentes, os estudos pedagógicos tiveram uma forte influência de estudos de base marxista. Entretanto, as análises da educação foram feitas a partir das ciências sociais que tinham como objeto de investigação estruturas macrossociais, o que resultou no esvaziamento da teoria pedagógica. Nesse sentido, as justificativas para eliminar as habilitações da Pedagogia (o foco continua sendo a atuação prática) estariam na crítica à divisão social do trabalho na escola, que teria como consequência a degradação e alienação do professor no desenvolvimento do seu trabalho. Ou seja, uns seriam os responsáveis por planejar, pensar e refletir; enquanto outros executariam as atividades, isto é, o serviço prático e cumpriam as determinações dos gestores. Enfim, ocorreria exatamente o que acontece na divisão social do trabalho na atual forma de organização social.

A organização curricular do curso de Pedagogia com as habilitações, segundo Saviani (2012, p. 43), “[...] permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006.”

Ainda assim, apesar de tantos anos de discussão em torno do propósito formativo, faz-se necessário continuar problematizando acerca da formação do pedagogo. Isso fica evidente no próprio Parecer do CNE nº 05, de 2005, quando enfatiza que o documento final é resultado de um longo processo de estudo – mesmo estabelecendo os objetivos, princípios e finalidades do curso e, conseqüentemente, o perfil do egresso, assim como a organização curricular para dar conta dessas premissas – não consegue responder ou sequer discutir acerca das dimensões epistemológicas dessa ciência. Nas palavras do próprio documento: “Por certo, não esgota o campo epistemológico da pedagogia, mas procura

responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica.” (BRASIL, 2005, p.16).

Formação Inicial de Professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9394/96, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. Para melhor compreensão, adotar-se-á a terminologia de Freitas (1992), que parece bastante apropriada. Segundo esse autor, profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação.” Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, [...] sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação”. No entanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor.” (FREITAS, 1992, p. 3).

É preciso destacar que se compreende a docência como processo intencional, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos pautados em valores éticos, estéticos, linguísticos e políticos. Portanto, à docência estão implicados, necessariamente, conhecimentos inerentes “[...] à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.” (BRASIL, 2015, p. 03).

Atuar na docência no terceiro milênio vem exigindo novos desafios em decorrência de todo processo de reestruturação produtiva, somada às inovações tecnológicas e aliada às novas exigências de formação dos sujeitos para uma sociedade em constante transformação, ficando evidente aos educadores que a atualidade exige grandes desafios e mudanças.

Partindo do pressuposto de que os caminhos que nos trouxeram até aqui não são os mesmos que nos levarão daqui para frente, a educação neste milênio deve se efetuar de forma consistente e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, ajustados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do

futuro. A educação do futuro, conforme afirma Morin (2005), exige um esforço transdisciplinar, que seja capaz de rejuntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura.

Para Delors (1999), é compromisso de a educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e em constante agitação e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar por meio dele.

Frente ao conjunto das missões que lhes são inerentes, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que de algum modo, para cada indivíduo, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio; aprender a conviver, para participar e cooperar nas atividades humanas; e aprender a ser, que integra as três precedentes, isto é, o ser humano na sua totalidade.

O professor precisa ter competência de fazer com que o aluno saia de sua zona de conforto, desamarre-se do passado, da comodidade intelectual de só ouvir e comece a pensar de forma autônoma para tornar-se autor da sua própria história.

Para Simka (2006), a educação precisa servir como um instrumento para mudar consciências e posturas e desencadear novas maneiras de enxergar o mundo a nossa volta.

A sala de aula precisa ser o lugar de geração de conhecimentos onde as pessoas aprendem a compreender o mundo, adquirindo assim habilidades para lidar com o futuro. Nesse sentido, o professor tem um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, porque faz a mediação entre o currículo e os alunos, entendendo-se que os alunos são os mediadores de sua própria aprendizagem. Isso significa dizer que o docente é responsável pelos processos de planejamento, desenvolvimento prático de sua ação e avaliação de sua própria ação. Para isso, precisa desenvolver capacidades específicas, pois é o elemento indispensável à qualidade de ensino que deve constituir a educação em geral.

Nesse contexto, a formação inicial de professores, implica um compromisso também da instituição formadora. Conforme Ângulo (2004, p.3):

O aperfeiçoamento pedagógico dos professores universitários é a forma mais visível de desenvolvimento profissional docente. A

melhora da ação pedagógica de um professor é completa pela avidez da prática, o sutil movimento das conversações entre as pessoas, a satisfação de todos os dias que envolvem a prática cotidiana.

Na atual sociedade, caracterizada por diversas nomenclaturas, como 'sociedade do saber', 'sociedade da informação', 'sociedade do conhecimento' e muitos outros, a função do ensino passa a ser de desenvolver saberes, não apenas transmissão de informações. Há que se nortear a aprendizagem de forma a desenvolver novas capacidades a partir das informações que são dadas. De acordo com Gil (2005, p. 32):

O estágio atual de desenvolvimento da humanidade exige que os homens se valham intensamente de suas capacidades de reflexão e de planejamento. Mediante a reflexão, o homem interpreta a realidade em que vive de forma cada vez mais aprimorada, favorecendo, assim, condutas inteligentes nas situações novas que lhes são apresentadas. Mediante o planejamento, o homem organiza e disciplina sua conduta, tornando-se capaz de desempenhar atividades cada vez mais complexas.

Atualmente, o papel fundamental do professor deixa de ser o ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno aprender, respeitando o meio de onde veio e ensinando-o a inserir-se produtivamente na sociedade, pois a educação atua como fator alavancador do processo de desenvolvimento e a escola é o espaço de produção coletiva de aprendizagem, pois dali emergem novas competências tanto individuais quanto coletivas. O professor precisa oferecer o máximo de informação e ajudar o aluno a pensar, estimulá-lo a buscar o novo, aguçar a sua imaginação e fazê-lo crítico, ousado em qualquer aspecto de sua vida, do pessoal ao profissional. A sala de aula tem de se transformar em um ambiente em que os conhecimentos são gerados e, não apenas, uma relação entre quem sabe e quem não sabe. A escola precisa formar especialistas do futuro que saibam lidar com o mundo.

A contribuição do curso de Pedagogia do Unibave na região de sua abrangência

O curso de Pedagogia do Unibave iniciou suas atividades em 1999, autorizado pelo Parecer CCE/SC nº 219/99 de 24/08/1999, publicado no Diário

Oficial – SC – nº 16.258 24/09/1999, o Decreto nº 565, de 24/09/1999. Desde o seu início, procurou atuar atendendo às Diretrizes Nacionais e a LBD, visando uma formação ampla e integral.

Ao longo de sua trajetória, o curso ofereceu seis matrizes de formação. Inicialmente, alinhado às diretrizes da época em que iniciou o funcionamento (regulamentação de 1969 que vigorou até 2005), optou-se por formar pedagogos com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Saviani (2013), a partir do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE nº 252/69) o curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí aquela formação básica, formação geral, que era marca anterior do curso de pedagogia”. O referido parecer acena para a eliminação das barreiras que delimitavam as fronteiras entre os currículos de bacharéis e licenciados. A peculiaridade, que o diferencia das normatizações e definições anteriores, era que os próprios acadêmicos, a partir de determinado momento do curso, optassem por cursar disciplinas que correspondessem à formação pretendida. Para o CNE (BRASIL, 2005, p. 03, grifos do documento), o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2/69:

[...] indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.*

Nesse contexto, o curso de Pedagogia do Unibave ofertou uma formação com habilitação para o magistério, atendendo às demandas emergentes de formação de professores em nível superior de sua região de abrangência. Com esse propósito formativo, estiveram vigentes as matrizes curriculares um (01) com quatro anos e meio de duração (em vigência de 1999 a 2007) e matriz dois (02), com quatro anos de duração (vigorou entre 2008 e 2010) no formato de habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nas matrizes um e dois, os estágios eram voltados exclusivamente para essas áreas de atuação. Esse viés formativo teve um total de 08 (oito) turmas concluídas.

A organização curricular do curso de Pedagogia com as habilitações, segundo Saviani (2012, p. 43), “[...] permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006.”

Ao instituir as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação eliminou as habilitações que ainda eram ofertadas por algumas universidades. Entretanto, propôs um leque de informações e habilidades a serem contempladas nos currículos, com olhar de diferentes concepções teóricas, conforme seu artigo 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 01).

Nas atuais Diretrizes Curriculares, são centrais as seguintes ideias referentes à formação do licenciado em Pedagogia: o conhecimento da escola como organização complexa de formação que promova a educação para e na cidadania; a percepção de que a escola é um importante mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e ambientais no que se refere aos povos indígenas e sua articulação com o restante da sociedade brasileira; com base na perspectiva de gestão democrática, tenham conhecimento da participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; e que tenham formação para proposição de pesquisas e aplicação de resultados, tendo como objetivo identificar e gerir, nas práticas educativas, situação que fortaleça identidades nas perspectivas histórica, cultural, política, ideológica e teórica (BRASIL, 2006).

Desse modo, as novas demandas relativas à gestão e organização escolar passaram a fazer parte da estrutura curricular. Com isso, o curso foi se reorganizando para oportunizar aos acadêmicos o contato com essas novas demandas educacionais.

Na matriz três (03), vigente de 2011 até 2014, a ênfase continuou sendo para a formação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, no percurso formativo, foi oportunizado, além de uma disciplina voltada à área de Gestão Escolar, estágio nas Disciplinas Profissionalizantes do Magistério e na Educação de Jovens e Adultos. A matriz quatro (04) substituiu a matriz três (03) em função de demandas internas da instituição com relação ao sistema acadêmico. Essa linha de formação teve um total de 04 (quatro) turmas concluídas.

A partir de 2015, o Núcleo Estruturante do Curso – NDE realizou diversos estudos acerca do perfil profissional exigido a partir da diretriz de 2006 e análises de provas do Exame Nacional dos Estudantes – Enade. Com isso, percebeu-se a necessidade de ampliar as discussões acerca da atuação voltada à gestão escolar e áreas que demandam conhecimentos próprios da área da educação. Uma outra observação realizada pelo grupo diz respeito à dificuldade de os acadêmicos realizarem o estágio nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores no *Ensino Médio, uma vez que essa modalidade é oferecida em apenas um dos municípios de região de abrangência do Unibave. Após esses estudos, o NDE do curso propôs a substituição dessa modalidade de estágio para estágio em Gestão Escolar.*

Mais recentemente, a formação dos profissionais da educação entra novamente em cena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, ou seja, cursos de licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica e formação continuada dos profissionais da educação, indicam novas mudanças estruturais para esses cursos. Em seu capítulo IV, artigo 9º, parágrafo 2º, estabelece: “§2º A *formação inicial* para o exercício da docência e da *gestão* na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.” (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

Esse perfil de profissional estabelece, por decorrência, novas exigências para a formação do profissional da educação em todos os níveis. Nesse sentido, é importante fortalecer a escola como espaço específico para o ensino, para a aprendizagem e para o enriquecimento cultural, capaz de criar as condições para o desenvolvimento das capacidades a que todos têm direito, notadamente, aquelas

que têm na educação escolarizada seu *locus* de efetivação e aprimoramento (UNIBAVE, 2018).

Nesse sentido, o perfil de formação preconizado para o licenciado em Pedagogia do Unibave segue as orientações da Resolução nº 2, de julho de 2015 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), especialmente em seu artigo 4º, que define como finalidade do Curso de Pedagogia: a formação de professores para atuarem no magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal. Também legítima a atuação na Educação Profissional e nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas não-escolares, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, com postura ética, crítica e comprometida com a qualidade da educação.

Para atender a tal finalidade, as DCNP (BRASIL, 2006) indicam que as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Tal participação pressupõe o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas da educação, de projetos e experiências educativas e de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Ainda, de acordo com o PPC (2018), os diferenciais do curso são as semanas acadêmicas do curso e seminários interdisciplinares, contribuindo para a reflexão e debates de temas atuais da educação. Também, a oportunidade de participação de palestras, seminários e eventos da instituição e fora dela, oferecendo aos acadêmicos a possibilidade de aprofundamento temático e interdisciplinar. A sala de dança, de música, o Centro de Documentação Histórica e Brinquedoteca são espaços oferecidos que ampliam as possibilidades de interação e apropriação de conhecimentos.

Passados vinte anos de sua autorização, o curso de Pedagogia do Unibave já formou aproximadamente duzentos e trinta profissionais da educação oriundos dos municípios que fazem parte da região de abrangência do Unibave. Esses profissionais foram habilitados para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos.

Trata-se de uma formação ampla, voltada para os princípios balizadores de uma educação humanitária. Freire (2013) ensina que a atuação no mundo possibilita o saber da história, a constatação da realidade para intervir e gerar novos saberes. O conhecimento do professor em formação ou em exercício é fruto de diversos saberes que são requisitados na contextualização da ação docente e que se imbricam com os saberes da formação.

Nesse contexto, a formação de pedagogos do Unibave prima por discussões acerca da vida, das ações humanas, da interação, da interdisciplinaridade, da formação continuada, aproximando-se da definição proposta por Garcia (1999, p. 26) que afirma:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que (...) os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, a formação de professores assume o desafio de não oferecer apenas atualização pedagógica e didática para abrir espaços de participação, autorreflexão crítica e fortalecimento da profissão por meio do conhecimento científico, da pesquisa e em processos que proporcionem o exercício intelectual e liberto das amarras impostas pelos sistemas.

Com relação ao Curso de Pedagogia do Unibave, este contribui na formação de professores para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, comprometendo-se com a melhoria da qualidade da educação na região de abrangência do Centro Universitário e outras regiões de atuação.

Considerações Finais

A formação inicial de professores, oferecida pelo curso de Pedagogia do Unibave, cumpre um importante papel social na formação dos profissionais de educação. Discute sua relevância e importância no contexto de abrangência da

instituição, bem como apontar o percurso percorrido nestes vinte anos de sua existência faz parte do processo.

Muitos foram os desafios que permearam o curso de Pedagogia desde sua implantação em 1999 até a atualidade. Entre esses desafios, pode-se citar: a) em alguns períodos não houve procura necessária para ofertar as turmas e as mudanças nas legislações educacionais, o que, foi necessário reorganizar seus propósitos formativos a fim de atender às novas demandas que se impõem no cenário educacional.

Acerca das mudanças do perfil formativo, podemos citar a extinção das habilitações para o curso de Pedagogia, a partir da LDB de 1996; a desvalorização social da carreira de professor em sentido macro e a expansão de formação de professores na modalidade à distância.

A respeito da questão da formação na modalidade EaD, nas últimas décadas, somou-se a essas disputas a modalidade de formação desses profissionais, uma vez que, com o avanço das tecnologias educacionais, aliadas às políticas públicas com viés ideológico e com base na racionalização, adaptação aos processos de globalização e modernização do Estado, possibilitou um enorme avanço de formação de professores nessa modalidade. Belloni (2002) salienta que, o campo educacional é uma fatia do mercado muito promissora, com enormes taxas de retorno para grandes investidores transnacionais. Fato que, em países periféricos como o Brasil, favorece a expansão de iniciativas mercadológicas em larga escala. O mercado de Educação a Distância combina técnicas de marketing e gestão que podem, eventualmente, reverter em aprendizagem aos estudantes.

Esse cenário faz parte das constantes “[...] transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 44).

É possível perceber, portanto, que muitos são os desafios que se apresentam para os cursos de licenciatura de modo geral, mas, sobretudo, para os cursos de Pedagogia no que tange às demandas atuais da sociedade e propostas formativas em relação ao fenômeno educativo.

Nesse interím, a oferta do Curso de Pedagogia do Unibave se justifica para atender às especificidades do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, do Plano Estadual de Educação e dos planos municipais de educação, que estabelecem diversas metas para a ampliação do atendimento às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em decorrência, propõe-se a atender à ampliação das demandas emergentes das instituições escolares, incluindo a necessidade de atendimento das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, bem como a diminuição do número de adultos sem a devida escolaridade, o que implica a necessidade de pedagogos para atuarem nesses espaços, fato pelo qual o Curso de Pedagogia do Unibave se torna um importante meio de formação dos profissionais da educação para essa região. (UNIBAVE, 2018).

Referências

ÂNGULO, L. M. V. **Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria**. Madri: Pearson Educación, S.A., 2004.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 23, n.78, p.117-142, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 05**, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF. Diário Oficial da União, de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Diário Oficial da União, n. 124, de 02 de julho de 2015a, seção 1. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DEBIASI, M. C. **A pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudo**: manifestações na organização curricular de um Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina 2016, 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In: Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

ENS, R. T.; VAZ, F. A. B. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de Pedagogia. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 11, n. 43, p. 143-158, set. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3233/2865>. Acesso em: 30 mar. 2019.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. *In: ANPED. Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Itajaí (SC): Anped Sul, 2008, p. 01-17. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF. Acesso em: 20 out. 2015.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *In: Em Aberto*. Brasília, n. 54, p. 3-22, 1992.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: por uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. *Os Sete Saberes da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, 2001.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-108, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.
SIMKA, S. **Oxigenando a Educação**. Revista Ensino Superior. 2006.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000.

UNIBAVE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://unibave.net/curso/presencial/pedagogia/documentos/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOBRE OS AUTORES *

Ademir Damazio

Licenciado em Matemática (UNIPLAC), Mestre (1990) e Doutor (2000) em Educação, linha de pesquisa Ensino de Ciências, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atua nos cursos: Licenciatura em Matemática, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Sanitária e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNESC). Também é professor do Centro Universitário Barriga Verde, no curso de Pedagogia. É Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Matemática: Uma Abordagem Histórico-Cultural (GPEMACH- UNESC) que, juntamente com o grupo Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática (TEDEMAT/UNISUL), constituem a Unidade Catarinense de Relacionamento do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe) da FEUSP. Atualmente, desenvolve o seguinte projeto de pesquisa “Estudo do modo de organização do ensino desenvolvimental para a matemática”, financiado pela FAPESC/Edital nº 09/2015 - apoio a grupos de pesquisa das instituições do sistema ACADE. Foi coordenador do PPGE/UNESC (Gestão 2005-2007 e 2008-2010). É membro do Comitê Editorial da Revista Poiésis (UNISUL) e Linguagens, Educação e Sociedade (UFPI). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Suas pesquisas, em Educação, centram no modo de organização de ensino e na formação de professores que ensinam matemática, tendo como base teórica: Teoria Histórico-Cultural e seu desdobramento para a Teoria da Atividade e Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davýdov).

Adriana Zomer de Moraes

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí (1992) com especialização de Marketing. Atualmente é Coordenadora de Pós-Graduação do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Atua como professora e supervisora de estágio do curso de graduação em Psicologia, ministra aulas também nos cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Educação Física e Pedagogia do Unibave. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, trabalho, organização, sofrimento psíquico e motivação. Atuou também junto a programas sociais, envolvendo temas como violência, mediação de conflitos, litígios de guarda, bem como, trabalhos voltados a cidadania e direitos humanos. É membro do Colegiado e, do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Psicologia do UNIBAVE. É Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com estudos voltados a gênero e subjetividade em processos de formação superior.

Andréa Andrade Alves Debiasi

Possui graduação em Letras Língua Italiana e Literaturas Italianas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003). Especialização em Ciências dos Saberes da Educação e Didática do Ensino Superior pelo Centro Universitário

Barriga Verde - Unibave (2005). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde - Unibave (2010). Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc (2015). Especialização em Gestão Universitária pela Universidade do Vale do Itajaí - Univali (2019). Atualmente, cursa Doutorado em Ciências da Linguagem - Unisul (2016-2020). É docente da disciplina de Comunicação e Expressão, Diretora de Avaliação Institucional, Presidente da Comissão Própria de Avaliação - CPA, membro do Grupo de Estudos Afro e Indígena - NAI e do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, ambos no Unibave. É membro do grupo de pesquisa Linguagem, Estética e Processos Culturais, da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Apresenta, com Davide Debiasi e Davide Debiasi Júnior, o Programa de Rádio: Nossas Raízes, Nossa Cultura - Rádio Cultura - 87.5 FM em Orleans (SC). É colunista do Jornal Notisul (Tubarão, SC) e revisora de textos acadêmicos.

Camila Siqueira Agostinho

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, ensino-medio-segundo-graupela Escola de Educação Básica Toneza Cascaes(2013). Tem experiência na área de Educação.

Cintia Gonçalves Martins

Possui graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC; Especialização em Metodologias do Ensino de História pela Faculdade FACEL; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC pela Linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória. Membro do Grupo de Pesquisa, História e Memória da Educação - GRUPEHME-SC, vinculado a Universidade do Extremo Sul Catarinense-Unesc. Pesquisa os seguintes temas, Educação, História da Educação, Patrimônio Escolar; Acervos Escolares, Cultura Escolar, Gênero e diversidade na escola.

Danieli Cambuzzi

Possui graduação de Pedagogia no Centro Universitário Barriga Verde.

Daniele Cristina Zacarão Pereira

Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV/UEDESC e bacharel em Artes Visuais pela UNESC. Coordenou a Galeria de Arte Contemporânea do Centro Cultural Jorge Zanatta (2009 - 2012) e a Galeria de Arte Octávia Búrigo Gaidzinski (2013 - 2015). É professora dos Cursos de Artes Visuais ? Bacharelado e Licenciatura da UNESC e gestora da Sala Edi Balod ? Espaço de Exposições e Laboratório de Artes Visuais.

Elita de Medeiros

Mestra em Educação pela UNISUL, Pós-graduada em Libras pela Universidade Leonardo da Vinci e graduada em Letras Espanhol pela UFSC. cursou Letras Português e Inglês na UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina, onde é revisora e tradutora. Ensinou Língua Inglesa e Espanhola na Wizard e no Programa de Línguas da UNISUL.

Fabrizio Spricigo

Pedagogo, Mestre e Doutorando em Educação (UDESC). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional, bem como em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf) e do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5391040181714673>). Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Giani Rabelo

Pós-doutorado na Universidade de Lisboa (Instituto de Educação) e Universidade do Estado de Santa Catarina (Faculdade de Educação); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997); Especialista em Serviço Social (1992) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Graduada em Serviço Social pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (1986). Professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), desde 1996. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Desenvolvimento Sócio-econômico (PPGDS) e professora do Curso de Pedagogia. No PPGE está vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Memória e ocupou a função de coordenadora adjunta entre março de 2014 a março de 2017. Foi Secretária de Educação de Criciúma (2001-2004). Recebeu o Título Honorífico e Cidadania Benemerita da Câmara de Vereadores de Criciúma (2016). É membro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Faz parte da Rede Ibero-americana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo, com sede na FE/UNICAMP/Brasil (RIDPHE). É líder do Grupo de Pesquisa "História e Memória da Educação" (GRUPEHME), cadastrado no CNPq e nele coordena o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) ? virtual. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (UNESC) e do GEEHN - Grupos de Estudos em Educação, História e Narrativas (UNIPAMPA). Integra o Comitê de Ética da UNESC. Orienta (mestrado e iniciação científica) e desenvolve pesquisas relacionadas à Educação e à História da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando, orientando, co-orientando e pesquisando, principalmente, nos temas Patrimônio Histórico Educativo; Cultura Escolar; História das Instituições Escolares; História e Memória da Educação articulados aos sub temas: Gênero, Trabalho e Religião. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3304-8268>

Jhenifer de Almeida Bernardo

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista FAPESC/ CAPES. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2017). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Escola - GEPEFE: Conhecimento e intervenção da UNESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física. Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Física. Foi bolsista do PIBID (Programa Institucional de Iniciação a docência) subárea Educação Física de 2015 a 2017.

Jéferson Luís de Azeredo

Doutorando em Filosofia na UNISINOS - Orientador: Dr. Luiz Rohden; Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC; Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior; Bacharelado em Filosofia pela UNIFEBE; Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília - UCB; Coordenador do Grupo de estudo e pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea; Participante/pesquisador do grupo de pesquisa: LITTERA e GEFOCS - Unesc. Participante/estudante do grupo Hermenêutica e[m] Filosofia e Literatura - UNISINOS. Professor extensionista e coordenador projeto de extensão: "Filosofia com crianças: pensando e repensando conceitos e vivências".

João Vicente Alfaya dos Santos

Possuo graduação em Ciências Biológicas (2009) e em Filosofia (2017) pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Trabalhei como designer educacional no curso de licenciatura a distância da Universidade Federal de Santa Catarina de 2010 a 2012. Fui professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina, no departamento de Metodologia do Ensino, atuando nos cursos de Ciências Biológicas, em disciplinas como Tópicos em Biologia e Educação, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia e estágio Supervisionado no ensino de Ciências. Atualmente, sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC). Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, estágio supervisionado, educação escolar, ensino de evolução biológica e formação de professores, ontologia e filosofia da ciência.

Juliana Natal da Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, na linha de pesquisa de educação, linguagem, memória. Bolsista do CAPES. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2000). Especialização Artes e Metodologias Alternativas pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Bagozzi (2005), Especialização em Design de Interiores pelo SENAC (2012). Mestranda do programa de Educação pela Universidade do Extremo Sul

Catarinense (2017). É artista plástica, pintou uma série de obras históricas de Criciúma antiga entre outras produções. Atualmente é arte educadora para cursos acadêmicos do Centro Universitário Barriga Verde Unibave. Professora do Curso de Pedagogia, Psicologia e Design de Interiores do Centro Universitário Barriga Verde Unibave. Professora de Artes Plásticas e Teatro para nível infantil, fundamental e médio da Escola Barriga Verde. Coordenadora do Núcleo de Arte Educação - Naed do Unibave. Pesquisadora do Centro Universitário Barriga Verde Unibave. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação - NEPE do Unibave.

Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, projetos interdisciplinaridade/transdisciplinares, aprendizagem, poesia, educação, literatura, cultura, arte, afro-brasileiro, educação, arte e arte educação, sistema de informação, reciclagem.

Laíris Ouriques da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, ensino-medio-segundo-graupela Escola de Educação Básica São Ludgero(2014). Atualmente é Agente de Apoio do Centro Educacional Infantil São Januário. Tem experiência na área de Educação.

Leandro de Bona Dias

Tem experiência na área de Letras, com ênfase nas Línguas Portuguesa e Inglesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade Cultural, Literatura, Letramento e Livro Didático. Graduado em Letras:Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) na linha de pesquisa Linguagem e Cultura e membro dos Grupos de Pesquisa Memória, Afeto e Redes Convergentes - .marc. (Unisul) e Littera - Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a linguagem em foco (Unesc).

Leonardo de Paula Martins

Possui graduação em Farmácia pela UNISUL (2002), especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UNESC (2006) e em Gestão Universitária pela UNIVALI (2019), Mestrado em Saúde Coletiva (2007) e Doutorado em Ciências da Saúde pela UNISUL (2019). Docente do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) (desde 2006). Coordenador do Curso de Farmácia (2008-2014). Membro do Núcleo Docente Estruturante - NDE do Curso de Farmácia (desde 2011). Membro do Colegiado do Curso de Farmácia (2011-2016). Membro do Núcleo Docente Estruturante - NDE do Curso de Psicologia (desde 2015). Membro do Núcleo de Educação à Distância - NEAD (desde 2017). Membro da Equipe Multidisciplinar (desde 2017). Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (2014-2016). Pró-Reitor de Ensino de Graduação (desde 2016). Pesquisador do Núcleo de Estudos Aplicados à Saúde (NEAS) atuando nas linhas de estudos de

utilização de medicamentos e saúde coletiva (desde 2009). Membro da Comissão de Ensino do Conselho Regional de Farmácia do Estado de Santa Catarina - CRF/SC (2010-2014).

Lourival José Martins Filho

Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação e Cultura todos pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realizou seu Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e o Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na UDESC/FAED é Professor Associado de Alfabetização. Leciona no Departamento de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado e no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação - Mestrado Profissional. Coordena o Programa de ensino, pesquisa e extensão Caminhos. É Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica. É Coordenador de Pós-Graduação da Udesc. É vice-presidente da Associação Brasileira de Alfabetização. É Articulador do Fórum Catarinense de Alfabetização. Faz parte da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. É avaliador do Ministério da Educação. Tem experiência em Docência, Coordenação Pedagógica e Direção de Unidade Educativa na Educação Básica e na Educação Superior. Colabora com diversas redes de ensino em eventos de formação docente e na avaliação e sistematização de propostas curriculares.

Luiza Liene Bressan da Costa

Doutoranda em Ciências da Linguagem no PPGCL da Unisul. Mestra em Ciências da Linguagem, pós-graduada em Gestão de Bibliotecas Escolares pela UFSC (2015), Especialista em Língua Portuguesa pela FURB (1988). Atuou com professora de Língua Portuguesa e Inglês durante 31 anos na rede pública estadual de Santa Catarina. Coordenou o curso de Pedagogia do Unibave de 2000 a 2013. Atualmente, é professora na área de linguagens dos cursos de Direito, Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Medicina Veterinária e Enfermagem do Unibave. Também atua no EaD da mesma instituição de ensino. Participa do grupo de pesquisa do Imaginário e Cotidiano do PPGCL da Unisul, cuja liderança é de Heloisa Juncklaus Preis de Moraes de quem é orientanda. É membro e preside a Academia Orleanense de Letras. Atua também na formação de professores das redes estadual e municipal de ensino no componente de Língua Portuguesa e suas literaturas. Coordena o Programa de Bolsas de Estudo cedidas pelo estado de SC aos acadêmicos de licenciaturas do Unibave.

Luciane Corrêa do Nascimento Isidoro

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, linha de pesquisa Educação em Ciências (2019). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNIBAVE (2014). Licenciada em Matemática pela universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

(2011). Especialização em Fundamentos Epistemológicos do Ensino Fundamental pela UNISUL (2004). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2003). Professora no Ensino Fundamental I - UNISUL - Colégio Dehon. Professora Escola Municipal João Batista da Silva. Experiência com formação de professores. Integrante do grupo de pesquisa TEDMAT (Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática UNISUL) e do GEPMAC (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática uma Abordagem Histórico-Cultural da UNESCO).

Luana Vitali Bento

Pesquisadora e professora na área pela Prefeitura Municipal de Criciúma. Cursando pós-graduação em Psicopedagogia.

Matheus Felisberto Costa

Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialização em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Especialização em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). É mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), membro do Grupo de Pesquisa Formação Humana na Sociedade do Espetáculo (GEFORMA), bolsista e pesquisador da CAPES. Está cursando Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É professor de Sociologia da Rede Pública Estadual de Educação de Santa Catarina. Foi bolsista do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS/UFSC). Tem interesse pelas áreas de Sociologia do Trabalho, Sociologia da Educação e Sociologia Política.

Maria Marlene Schlickmann

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1996), especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (1998) e mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2003).

Miryan Cruz Debiasi

Doutoranda em Educação (UNESC). Mestrado em Educação - UNESC - Linha de Pesquisa: Educação e Produção de Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde (2004). Possui especialização em Ciências dos Saberes da Educação para Mercado de Trabalho e Exercício do Magistério Superior (UNIBAVE). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIBAVE). Professora Universitária, Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia (UNIBAVE). Presidente do Colegiado do Curso de Pedagogia

(UNIBAVE). Membro do grupo de pesquisa Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural - GPEMAHC (UNESC), do Núcleo de Estudos sobre Formação Humana - FORMA (UNESC) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação - NEPE (UNIBAVE). Avaliadora de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação do MEC (compõe o Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional De Avaliação da Educação Superior - BASIS). Membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente / SC. Tem experiência na área de educação, com ênfase em teorias pedagógicas, a pedagogia como campo de conhecimento, políticas públicas para o curso de pedagogia e formação de professores; teoria histórico-cultural, formação e emancipação humana.

Patricia Rossa Milanez

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2000). Atualmente é professora de Química do ensino médio na EEB Professor Padre Schuller (Cocal do Sul /SC) e no Sou Único Pré Vestibular (Criciúma/SC). Em 2018 iniciou o curso de Mestrado em Ciências Ambientais na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, cuja apresentação da dissertação está prevista para fevereiro de 2020.

Priscilla Semonetti Pizzetti

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2014) e Especialização em Educação Física, e práticas Ludopedagógicas. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Desenvolvimental, conhecimento, classificações e gênese do esporte. Integrante dos Grupos de Pesquisa GEPEFE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Escola: intervenção e conhecimento - UNESC).

Ricardo Luiz de Bittencourt

Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Na rede pública estadual atua na EEB Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos como docente no Curso de Magistério. Atualmente é Coordenador Adjunto no curso de Pedagogia e Assessor Técnico e Pedagógico da Pró-Reitoria Acadêmica da UNESC. É professor no curso de Pedagogia desde 1994 atuando nas disciplinas de Pedagogia e Profissão Docente, Didática e Psicologia da Aprendizagem. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nos PPGs em Ciências da Saúde e Ciências Ambientais ministra a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Coordenou o Subprojeto Interdisciplinar do Programa de Iniciação à Docência (2014-2017) e coordena o Subprojeto Pibid/Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. É editor da Revista Saberes Pedagógicos do curso de Pedagogia. Atua como parecerista em diversas revistas científicas do campo da educação. Orienta trabalhos vinculados ao

Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertações), Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) e Especialização lato sensu nas áreas de Educação bem como na coordenação de projetos de extensão. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UNESC. Associado da ANPED. Foi coordenador do curso de Pedagogia (1997-2005; 2011-2017), Diretor de Graduação (2005-2007), Diretor da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (2007-2009) e Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UNESC (2009-2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores.

Richard da Silva

Possui graduação em Letras Licenciatura em Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1997), especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português (1998) e mestrado em TESOL - Ensino de Língua Inglesa para Falantes de Outros Idiomas pela NMSU - New Mexico State University (2002) nos Estados Unidos. Atualmente, é professor de metodologia, língua e literatura do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação - CENSUPEG, revisor, tradutor e professor titular da Fundação Educacional Barriga Verde. É aluno do doutorado em Educação em JAEN, na Espanha, e também aluno ouvinte do doutorado em Linguística da UFSC. É membro do NDE do curso de Administração.

Rodrigo Moraes Kruehl

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí (1998). Licenciatura em Psicologia pela UNIVALI (1998). Especialização pela UNISUL em Educação Infantil e Séries Iniciais (2004). Mestrado em Saúde Coletiva - UNESC na linha de Pesquisa Promoção da Saúde (2017) Atualmente é concursado como psicólogo da Prefeitura Municipal de Lauro Muller SC Psicólogo do CRAS de Lauro Muller SC Professor desde 2008 das disciplinas: Psicologia da Saúde, Psicologia Social Comunitária II, Psicologia e Políticas Públicas e Psicologia do Esporte no curso de Psicologia - UNIBAVE. Supervisor de estagio Campo Sócio Educacional / Psicologia Social - UNIBAVE. Atualmente compõe o Colegiado do Curso de Psicologia do Unibave desde o ano de 2015.

Rosilane Damazio

Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (1996). Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1998). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Barriga Verde- UNIBAVE (2012). Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul (2018). Foi professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na Escola Barriga Verde. Coordenou o Centro de apoio ao Estudante - CAE - UNIBAVE . Foi Coordenadora de Pós-Graduação do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE-Orleans. Atualmente é Diretora de Educação Básica da Fundação Educacional Barriga Verde - FEBAVE e docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE.

Robinalva Borges Ferreira

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc (1987), Especialização em Prática Desportiva Voleibol - Unesc (1988), Mestrado em Educação pela Unesc / IPLAC (2000) e Mestrado em Educação pela Unesc (2010). Doutora em Educação no PPGEdU da PUCRS (2017). Tem experiência como: Docente na Educação Básica na rede estadual de ensino de Santa Catarina (treze anos); docente na Educação Superior (dezenove anos no curso de Educação Física da Unesc); gestora na educação superior na Unesc (14 anos); coordenadora do curso de Educação Física por dois mandatos, coordenadora de ensino da UNA HCE, assessora da Prograd e Pró-Reitora de Ensino de Graduação (quase seis anos). Experiência também como gestora em organização e administração esportiva (treze anos na Sociedade Recreativa Mampituba - iniciativa privada). Avaliadora de Cursos do Conselho Estadual de Santa Catarina e integrante do Banco de Avaliadores (BASis) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Área de concentração de estudos/pesquisas: Formação, Políticas e Práticas em Educação (avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, currículo, formação de professores). Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS, CEES, Centro de Estudos em Educação Superior, liderado pela professora Marília Morosini e do Grupo de Estudos sobre Universidade GEU/UNESC (em parceria com várias Instituições) liderado pela professora Kelly J. M. D. Gianezini.

Sandra Nazário

Licenciatura em Pedagogia pela Uniasselvi, é Diretora da Creche Joanna de Angelis.

Susane da Costa Waschinewsk

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (História e Historiografia da Educação) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Grupo de pesquisa registrado na base do CNPq Arquivos pessoais, Patrimônio e Educação e no Grupo de Estudos de História, Cultura Escrita e Leitura (GEHCEL), ambos vinculados ao Laboratório de Patrimônio Cultural (LapPac - Udesc).

Membro do grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Geografia, com Habilitação em Licenciatura e Bacharel (UNESC). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) pela instituição Federal de Ensino (IFSC).

Vanessa Dagostim Manenti

Possui graduação em Engenharia de Agrimensura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense e atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (UNESC). Tem experiência na área de Geociências, com



ênfase em Agrimensura, sendo o planejamento urbano e a gestão territorial suas principais áreas de estudo.

- Dados retirados da Plataforma Lattes/ <http://lattes.cnpq.br/>