

**JOSE LUIS SANFELICE
SÔNIA APARECIDA SIQUELLI
ROSIMEIRE APARECIDA SOARES BORGES
(Orgs.)**

RESUMOS E TEXTOS COMPLETOS



REALIZAÇÃO:  |  CEPEDU
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO DE UNIVAS |  UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
POUSO ALEGRE
28 e 29 DE ABRIL DE 2015**



I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

José Luís Sanfelice
Sônia Aparecida Siquelli
Rosimeire Aparecida Soares Borges
(Orgs.)

Anais
I Seminário de Produção Científica em Educação/Univás

Universidade do Vale do Sapucaí
Pouso Alegre/MG
28 e 29 de Abril de 2015

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

COORDENAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

COORDENAÇÃO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO-CE

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Siquelli

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Rosimeire Aparecida Soares Borges

Prof^ª. Dr^ª. Carla Helena Fernandes

Prof^ª. Dr^ª. Fabiana de Cássia Rodrigues

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Prof^ª. Dr^ª. Luana Costa Almeida

Prof.^a Dr^a. Neide de Brito Cunha

Prof^ª. Dr^ª. Neide Pena Cária

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Siquelli

Prof^ª. Dr^ª. Susana Gakyia Caliatto

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Neide Pena Cária

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

COMISSÃO DE APOIO

Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Carla Helena Fernandes

Prof^ª. Dr^ª. Luana Costa Almeida

Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha

Discentes: Antônio José Figueiredo Oliveira

Cristiano José de Oliveira

Daniel Bustamante da Rosa

Felipe Barbosa Ferronato

Júlio Antônio Moreira Gomes

Maria Camila Moreira Fonseca

Patrícia Vani Bemfica Osório

Rita De Cassia De Campos Andery

Rosely Ribeiro Da Costa

CERIMONIALISTA

Guilherme Oliveira Santos

DESIGN GRÁFICO

Gilmar dos Santos Sousa Miranda

SECRETARIA

Guilherme Oliveira Santos

Francielle Aparecida Medeiros

SECRETARIA - CEPEDU

Mestranda- Camila das Graças Zucareli de Sousa

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

**Universidade do Vale do Sapucaí
Unidade Fátima
Pouso Alegre/ 2015**

**Realização
Mestrado em Educação/Univás
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação/Univás- CEPEDU**

Coordenação
José Luis Sanfelice

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Andréa Silva Domingues

Apoio
UNIVÁS, FUVS, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e ASCOM

Universidade do Vale do Sapucaí

Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Pouso Alegre, MG
CEP 37.550-000

www.univas.edu.br

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Anais- I Seminário de Produção Científica em Educação: Pesquisa e Socialização/Univás. Pouso Alegre, MG: Pouso Alegre, 29 de Abril de 2015. (Orgs.) José Luís Sanfelice; Sônia Aparecida Siquelli; Rosimeire Aparecida Soares Borges – Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí- Univás, Pouso Alegre/MG, 2015. p. 217.

Vários autores. Bibliografia.

ISBN: 978-85-67647-10-4

Prefixo editorial: 67647

Tipo de Suporte: Internet

1.Textos Completos - Resumos. 2. Seminário 3. Formação de Professores. 4.Profissional da Educação 5. Produção Científica. 6. CAPES. 7. SANFELICE, José Luís Sanfelice I. SIQUELLI, Sônia Aparecida. BORGES, Rosimeire Aparecida Soares (orgs) . IV. Título.



I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Realização
Mestrado em Educação/Univás
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação/Univás- CEPEDU

Coordenação
José Luís Sanfelice

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Andréa Silva Domingues

Apoio
UNIVÁS, FUVS, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e ASCOM

Universidade do Vale do Sapucaí

Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Pouso Alegre, MG
CEP 37.550-000

www.univas.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO11

RESUMO DE PÔSTERES

Levantamento bibliográfico sobre o uso das avaliações externas pelas escolas: primeiras aproximações15

Aisi Anne Ferreira Silveira

Luana Costa Almeida

Procedimento para validação de uma escala de estratégias de aprendizagem em adultos universitários16

Antonio José Figueiredo Oliveira

Susana Gakyia Caliatto

Prática pedagógica de professores do curso de Pedagogia: o real da atividade.....17

Camila das Graças Zucareli de Souza

Luana Costa Almeida

Instituto Nacional de Telecomunicações: INATEL 50 anos de História18

Daniel Bustamante da Rosa

José Luis Sanfelice

Projeto “Reinventando o Ensino Médio” em Minas Gerais: Política de Estado ou de Governo.....19

Daniel de Carvalho Calafiori Resende

Sônia Aparecida Siquelli

O dispositivos tecnológicos na educação: um estudo com licenciandos.....20

Everton Augusto da Silva

Rosimeire Aparecida Soares Borges

As tecnologias digitais de comunicação e informação nas práticas pedagógicas: as concepções de professores.....21

Fábio Junior Alves

Rosimeire Aparecida Soares Borges

Avaliação institucional na educação superior e suas interfaces com a gestão22

2

Felipe Barbosa Ferronato

Neide Pena Cária

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Educação para o empreendedorismo na educação básica: evolução, críticas, perspectivas e apologias	23
Fernanda Góes da Silva	
Neide Pena Cária	
A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre lugares da atuação e da formação profissional.....	24
Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho	
Carla Helena Fernandes	
A avaliação externa reflete o trabalho da escola.....	25
5	
Ivanilda Vilela Vilas Boas	
Luana Costa Almeida	
O professor/enfermeiro no Ensino Superior: docência e formação profissional	26
João Paulo Soares Fonseca	
Carla Helena Fernandes	
Relações entre atividades psicomotoras, flexibilidade cognitiva e escrita.....	27
Joyce Marielle de Carvalho Silvério	
Neide de Brito Cunha	
A geometria no primeiro ano primário em tempos de escola ativa.....	28
Juliana Chiarini Balbino Fernandes	
Rosimeire Aparecida Soares Borges	
Relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico.....	29
Júlio Antônio Moreira Gomes	
Neide de Brito Cunha	
Ausência de formação pedagógica do professor bacharel	30
Leticia Rodrigues Pereira	
Sônia Aparecida Siquelli	
Por que os discentes permanecem? Motivação na educação a distância segundo a teoria da autodeterminação	31
Mailson Alan de Godoi	
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira	
O Serviço Social na política de educação escolar	32
Maira Figueiredo Vieira	
José Luís Sanfelice	

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Ações afirmativas e a visão de alunos bolsistas do prouni em uma faculdade de direito do Sul de Minas Gerais.....	33
Otávio José dos Santos Filho Daniela Dias dos Anjos	
A crise da tradição na formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em direito na modernidade.....	34
Patricia Vani Bemfica Osório Sônia Aparecida Siquelli	
O Procurador Educacional Institucional (PI) no contexto da regulação da educação superior brasileira: um estudo monográfico de base.....	35
Rosely Ribeiro da Costa Neide Pena Cária	
A formação continuada do profissional docente para educação básica: uma experiência no Sul de Minas Gerais.....	36
Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini Sônia Aparecida Siquelli	
Docência no ensino superior privado: saberes e práticas	37
Sandro José Ferreira dos Passos Carla Helena Fernandes	

TEXTOS COMPLETOS- COMUNICAÇÕES ORAIS

Práticas do ensino de história no ensino fundamental: desafios atuais	39
Aline Gonçalves da Silva Sônia Aparecida Siquelli	
Fontes históricas e ensino de história: reflexões sobre a prática de ensino.....	48
Álvaro Nonato Franco Ribeiro Sônia Aparecida Siquelli	
A habilidade cognitiva de planejamento e a correlação com desempenho acadêmico ...	58
Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho Susana Gakyia Caliatto	
Ética do Agir: Formação Humana e Política na Escola.....	70
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira Sônia Aparecida Siquelli	

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Os professores da EaD e suas concepções acerca da interação nos ambientes virtuais de aprendizagem.....	81
Gilmar dos Santos Sousa Miranda	
Rosimeire Aparecida Soares Borges	
Práticas pedagógicas e a sua relação com o contexto histórico de uma escola técnica	90
Keila Miotto	
Carla Helena Fernandes	
O perfil docente e o processo de formação continuada no ensino superior: um estudo em curso de bacharelado em Administração do Sul de Minas.....	100
Luiz Gonzaga Ribeiro Neto	
Neide Pena Cária	
A resolução de problemas matemáticos, o raciocínio inferencial e a flexibilidade cognitiva: compreendendo relações.....	113
Magno de Souza Rocha	
Rosimeire Aparecida Soares Borges	
Formação docente: dilemas e reflexões coletivas.....	124
Marcilena Assis Toledo	
Carla Helena Fernandes	
Psicomotricidade e a pesquisa em educação	134
Maria Camila Moreira Fonseca	
Susana Gakyia Caliatto	
Prática pedagógica e a ressignificação de saberes na perspectiva da educação inclusiva	145
Maria Inês de Almeida Pelegrini	
Carla Helena Fernandes	
Os professores dos anos iniciais de escolaridade e suas concepções sobre o uso de softwares em suas aulas	155
Michele Correa Freitas Soares	
Rosimeire Aparecida Soares Borges	
A língua de sinais na educação dos surdos.....	166
Raquel de Oliveira Nascimento	
Susana Gakyia Caliatto	
Estudo sobre as práticas avaliativas docentes acerca da avaliação da aprendizagem em educação física em duas escolas de Ouro Fino-MG: aproximações	176
Renata Beatriz Klehm	
Luana Costa Almeida	

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Filosofia e educação para o pensar: possibilidades na escola democrática.....	188
Rita de Cassia de Campos Andery	
Sônia Aparecida Siquelli	
Pedagogia e Silenciamento: uma análise discursiva do professor que cala o educando.....	199
Valdilene Fabrício de Menezes	

APRESENTAÇÃO

O I Seminário de Produção Científica em Educação 2015: Pesquisa e Socialização, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Sapucaí, constitui-se num evento de natureza científica, organizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Univás-CEPEDU do Mestrado em Educação. Promoveu apresentações e discussões de temáticas relevantes para a área das duas linhas de Pesquisas que o compõem, intituladas, uma de Ensino, Aprendizagem e Avaliação e a outra Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente.

Este evento marcou o primeiro momento de socialização das pesquisas em Educação/ Univás que, a partir do segundo semestre de 2014, passou a fazer parte da produção científica em Educação em nível de pós-graduação stricto sensu, na cidade de Pouso Alegre/MG, na Univás, instituição que promove formação em educação desde 1965. O reconhecimento de sua existência vem com a produção científica dos pesquisadores e professores que formam docentes para a educação superior e para a pesquisa em educação. O objetivo da socialização dessas pesquisas em educação é constituir um marco em Pouso Alegre/MG e em nível nacional juntamente com os demais Programas de Pós-graduação em Educação.

Vale observar, que em uma breve retrospectiva da pesquisa em educação, que em 2008, a pós-graduação em Educação no Brasil completou seus 40 anos. O país é jovem, em nível mundial, em estudos e pesquisas nessa área. Em um voo panorâmico, guiados pela História da Educação Brasileira podemos nos reportar à primeira metade do século XX, no período de 1930 a 1950 quando a graduação era o limite da formação escolarizada no Brasil e a pós-graduação era realizada somente no exterior. Em 1934, a USP criou doutorado no “modelo europeu” e, em 1946, pela primeira vez, o termo “Pós-Graduação” foi usado para *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nas décadas de 50 e 60, graças à modernização do país, houve a necessidade de mão de obra e tecnologia de formação- “A pós-graduação surge para SERVIR, para MODERNIZAR a era da ‘aldeia global’.” Com o Golpe Militar em 1964, houve um ajuste de ideologia ao modelo econômico do Estado. A Educação recebe orientações

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

externas/através de Convênios entre Brasil e Estado Unidos. Foram “Medidas para adequar o Sistema Educacional ao modelo de desenvolvimento econômico”.

As diretrizes para a instalação da pós-graduação no Brasil (Universidade do Brasil/ITA/USP) seguiram dois modelos: europeu e norte americano. “A pós-graduação surgiu em decorrência das pressões estruturais e históricas na evolução da sociedade brasileira”. Com o Parecer 977/1965 do Conselheiro Newton Sucupira, houve a implantação formal dos cursos de pós-graduação. Foram estabelecidos dois níveis do *stricto sensu*, doutorado e mestrado, sem dependência entre ambos. E, com a lei 5540/68- houve a formalização da carreira do Magistério para Ensino Superior. Na década de 70 foram criados os Centros Regionais de Pós-Graduação (devido à incapacidade da universidade brasileira em assumir a pesquisa). A vinda de doutores do exterior caracterizou-se como uma medida fracassada.

Em 1974 havia um baixo índice de mestres e doutores evidenciado por um relatório elaborado pela CAPES. Em 1975, fomentaram-se financiamentos para pós-graduação, com o objetivo de formação de docentes para a educação superior, formação de pesquisadores e formação de profissionais qualificados. Na década de 80 e 90, os planos de carreira estimulavam a existência de Mestrado e Doutorado. Em 1986, acontece a institucionalização da pesquisa no Brasil. Há um hibridismo na pós-graduação, entre o modelo europeu e o modelo norte americano. A PUC – RJ foi o 1º Curso de Pós- Graduação em Educação no Brasil, o mestrado em 1966 e o doutorado em 1976.

Este breve histórico apresentado na ocasião da abertura do I Seminário de Produção Científica do Mestrado em Educação-Univás, em 2015, foi construído para suscitar questionamentos, fomentar a discussão sobre as pesquisas em Pouso Alegre no sul de Minas Gerais. Dentre os questionamentos: Para quem pesquisamos? Sobre o que e, em que condições e com que recursos pesquisamos? Qual o destino de nossas investigações? Os processos e resultados das nossas pesquisas estão interferindo na construção de uma sociedade mais igualitária? Ou ainda: A meta é formar recursos humanos qualificados para níveis de ensino, de pesquisa e de capacitação profissional?

Em menos de 50 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, o Mestrado em Educação da Univás nasce e compõe o campo da pesquisa com o intuito de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

compreender o que, como e para quem ensinamos. Acredita-se consolidar o paradigma de formação de educadores/pesquisadores, comprometidos com a transformação social. Ao mesmo tempo em que assistimos à estratificação social, impedir que a pós-graduação em educação ofereça de forma efetiva a construção de um Projeto Nacional de Educação Básica, acreditamos que “a pós-graduação em Educação não pode, em hipótese nenhuma, colocar-se à margem do sistema educacional”.

Não é dado a educador algum ceder o seu agir ético e comprometido frente ao quadro político institucional no qual o país está mergulhado! Não nos é dado desesperançar! Ao contrário, nossa tarefa é seguir contribuindo para a construção do Sistema Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação até atingirmos os níveis de qualidade desejados e necessários. Para uns, pode parecer um desafio! Para outros, uma utopia! Depende da escolha política de cada um, em ser um desafio ou ser utopia! Como referência aos dados históricos trazidos nesta apresentação, pensadores, pesquisadores, doutores das primeiras turmas das universidades brasileiras, Prof. Dr. Dermeval Saviani (Unicamp), Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha (UFRJ), Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG) e o atual coordenador do Mestrado em Educação-Univás, Prof. Dr. José Luís Sanfelice, que com sua trajetória de pesquisador e educador, estar conosco neste I Seminário de Produção Científica em Educação /Univás, é motivo de honra a todas nós professoras, alunos e alunas do Mestrado em Educação/Univás.

Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli
Coordenadora Cepedu-Univás
28 e 29/04/2015 – Pouso Alegre/MG- Univás

RESUMOS DE PÔSTERES

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELAS ESCOLAS: primeiras aproximações

Aisi Anne Ferreira Silveira

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
aisisilveira@yahoo.com.br

Luana Costa Almeida

RESUMO

Na busca pela melhoria nos índices educacionais temos visto os governos implementarem sistemas de avaliação externa. Conhecer o que as escolas estão fazendo com os resultados destas avaliações e compreender sua influência nos processos de ensino-aprendizagem nos parece fundamental, já que não basta dispor dos resultados se estes não forem utilizados como fonte de informações para melhorias do processo. Buscando contribuir para o conhecimento deste fenômeno, a pesquisa à qual se vincula o presente trabalho tem como objetivo investigar como escolas com diferentes resultados no IDEB os utilizam em sua prática pedagógica. Vislumbrando a construção de nossa fundamentação teórica realizamos um levantamento bibliográfico junto ao banco de dados do Scielo, para periódicos, e da Capes, para teses e dissertações, buscando publicações que fazem referência às avaliações externas e seu uso nas escolas. Os descritores utilizados na busca foram: avaliação externa; uso das avaliações externas; resultados das avaliações externas; avaliação externa na educação e avaliações externas. No banco de dados do Scielo foram encontradas 418 referências e no banco de dados da Capes 509, totalizando 927 trabalhos. Todavia, após a exclusão das referências duplicadas e análise dos resumos a partir de nossa problemática de pesquisa, constatamos que apenas 21 publicações no site do Scielo e 23 no site da Capes eram pertinentes ao recorte proposto. Em uma análise inicial, pudemos constatar que das 44 publicações a metodologia de pesquisa mais utilizada é a de caráter qualitativo, envolvendo análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Assim como que a região sudeste é a de maior concentração de produções, o que corrobora análises acerca da produção de pesquisa no Brasil. Esperamos, a partir da continuidade da análise das referências coletadas, compreender melhor o que já se sabe sobre o uso das avaliações externas, delimitando de forma mais definitiva nossa problemática de pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação externa. Levantamento bibliográfico. IDEB.

PROCEDIMENTO PARA VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM ADULTOS UNIVERSITÁRIOS

Antônio José Figueiredo Oliveira

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação
psiantoniojose@gmail.com

Susana Gakyia Caliatto

RESUMO

No contexto acadêmico as Estratégias de Aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos utilizam para adquirir conhecimento e podem também ser explicadas como sequencias de ações que se estabelece com o propósito de intermediar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Para se construir um instrumento que verifica as Estratégias de Aprendizagem que os estudantes utilizam para aprender é necessário que o questionário tenha passado por alguns procedimentos de validação que permitirá uma relação de proximidade ao constructo e interpretações fiéis de avaliação. O objetivo do estudo, que está sendo implementado é buscar evidências de validade e aperfeiçoamento das propriedades psicométricas do instrumento de avaliação das Estratégias de Aprendizagem para estudantes de nível superior. Os participantes da pesquisa serão 500 estudantes, de ambos os sexos dos cursos de engenharias, arquitetura, pedagogia e administração de uma instituição de ensino superior de uma cidade do Sul de Minas Gerais. O projeto de pesquisa será apresentado ao comitê de ética de Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí conforme Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde para obtenção de autorização da pesquisa. O instrumento a ser analisado é um questionário composto por 40 questões e com respostas em uma escala tipo *likert* que foi desenvolvido para avaliação das estratégias de aprendizagem, construído com base em outros instrumentos nacionais validados em público semelhantes. Os dados serão mensurados e quantificados pelo programa de estatística SPSS-21, com isso espera-se oferecer à comunidade científica e acadêmica novas possibilidades de avaliação, conhecimento e intervenção educacional acerca das estratégias dos alunos para aprender.

Palavras-chave: Instrumento. Avaliação. Estratégias de aprendizagem.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA:
o real da atividade**

Camila das Graças Zucareli de Souza

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

czsouza@outlook.com

Luana Costa Almeida

RESUMO

Sabe-se que o mundo está em constante e rápida transformação e que a escola deve estar atenta às mudanças ocorridas. Porém, as modificações no âmbito escolar ocorrem paulatinamente criando, desta maneira, cobranças da sociedade em relação à adequação de seu papel. A escola, por sua vez, repassa essa cobrança para os professores que não se sentem preparados para atender às exigências que lhe são impostas porque sua percepção é, muitas vezes, a de que sua formação inicial não os torna aptos ao exercício imediato de sua função. Refletindo sobre a formação de tais profissionais no Ensino Superior a educação dentro das universidades torna-se um palco privilegiado de análise para a compreensão da formação de nossos futuros professores. Considerando a necessidade crescentemente assumida da melhoria dos índices de qualidade das escolas públicas, dado o baixo desempenho escolar obtido pelos estudantes, faz-se necessário repensar a formação dos docentes. Assim, pretende-se com esta pesquisa qualitativa oportunizar momentos de reflexão e tomada de consciência sobre a prática docente a fim de refletirmos sobre como vem sendo o processo de formação de professores em cursos de licenciatura. No presente trabalho tomaremos como campo de investigação um grupo de professores do curso de Pedagogia de uma instituição particular de uma cidade do Sul de Minas. Será utilizada a metodologia da clínica da atividade de Clot, na qual a coleta de dados será feita por meio do método de auto confrontação simples e cruzada. A análise terá como referência a análise dialógica do discurso de Bakhtin. Nesta perspectiva, serão construídas categorias de análise a partir dos enunciados dos professores participantes da pesquisa. Deste modo, pretende-se que haja uma melhora da prática docente além de sugerirmos, à universidade envolvida, a criação de um grupo permanente de discussão e a aplicação da referida metodologia.

Palavras-chave: Formação de professores. Clínica de Atividade. Ensino Superior

**INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES-
INATEL: 50 anos de história**

Daniel Bustamante da Rosa

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
danielpedralva@yahoo.com.br

José Luis Sanfelice

RESUMO

O Instituto Nacional de Telecomunicações, Inatel, foi fundado no dia 31 de março de 1965 em Santa Rita do Sapucaí, Minas Gerais, que tem como economia principal as atividades voltadas para a agropecuária, com destaque para a produção de café e leite. Mas, no final da década de 50, a ilustre santarritense Luiza Rennó Moreira, popularmente conhecida como Sinhá Moreira, estava preocupada com o desenvolvimento da cidade e da região e fundou a Escola Técnica em Eletrônica Francisco Moreira da Costa, a ETE que se tornou um dos pilares de sustentação do Inatel. Ao longo de cinco décadas, o Inatel cresceu, se desenvolveu e se solidificou no ramo das telecomunicações se tornando um centro de excelência em pesquisa e educação. Porque a cidade foi escolhida para tal instituição? Como foi possível sobreviver evoluindo acompanhando os avanços tecnológicos da área? Como os moradores da época se comportaram? O Inatel possui um centro de memória com todo acervo histórico da instituição que servirá de ponto de partida para a pesquisa visa contar a história do Instituto Nacional de Telecomunicações e sua importância para Santa Rita e Região.

Palavras-chave: Inatel. Telecomunicações. Historiografia.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

**PROJETO “REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO” EM MINAS GERAIS:
política de estado ou de governo?**

Daniel de Carvalho Calafiori Resende

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

dcalafiori@uol.com.br

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

Esta pesquisa que se encontra em andamento pelo Mestrado em Educação-Univás investiga o “Reinventando o Ensino Médio”, projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o qual teve como propostas oferecer um currículo mais integrado com o mercado de trabalho e responder aos desafios que vêm permeando o ensino médio. O objetivo da pesquisa é apresentar a implantação do projeto e o seu significado como política pública de educação. A metodologia empregada partiu do levantamento de dados documentais do histórico dessa política e a discussão foi com base nas políticas públicas do ensino médio. O projeto foi lançado no ano de 2011 e implantado gradativamente, tendo atingido a totalidade das escolas estaduais de Minas Gerais em 2014 e, em 2015, foi extinto, o que ampliou a dimensão desta pesquisa. Além da estrutura curricular tradicional do ensino médio, os estudantes puderam escolher uma dentre cinco opções voltadas para áreas de empregabilidade: Comunicação Aplicada, Empreendedorismo e Gestão, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Turismo. Discutiram-se os fundamentos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, as políticas públicas da educação e a literatura científica. O projeto teve uma trajetória de vida pequena, seguiu princípios propostos pela legislação e pelas políticas públicas em educação, e sofreu interferências de uma política instável de Estado.

Palavras-chave: Estado. Políticas Públicas. Ensino Médio.

OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: um estudo com licenciandos

Everton Augusto da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
easpreto@gmail.com

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação estão presentes na vida das pessoas e é de fundamental importância o empenho para sua efetiva inserção no meio educacional, o que exige do professor se preparar para as inovações em sua prática pedagógica que admitam o uso dessas tecnologias. Para tanto, é primordial a formação inicial e continuada dos professores que atendam essas exigências. Este estudo fundamentar-se-á em Kenski (2007); Marinho (2008) e Moran (2013) para os quais as tecnologias devem estar atreladas às metodologias de ensino em sala de aula. Como objetivos deste estudo, analisar as concepções de licenciandos acerca da utilização de ferramentas tecnológicas digitais como auxílio nas metodologias a serem utilizadas em sua futura prática docente e identificar as dificuldades desses licenciandos em relação ao uso das TDIC no planejamento de suas aulas. Esta pesquisa de cunho qualitativo e exploratório se dará em três fases: aplicação de dois questionários; realização de minicursos para os licenciandos participantes com uso de ferramentas tecnológicas digitais no ensino de ciências; repetição na aplicação do segundo questionário e análise dos dados, fundamentada na literatura estudada e observando aspectos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Espera-se oportunizar aos licenciandos a participação nessas oficinas com uso de ferramentas tecnológicas digitais no estudo dos conceitos, o que pode incentivá-los para uma permanente busca de formação para esses usos. Assim, este estudo pode ser um incentivo para que os futuros professores admitam que as TDIC sejam ferramentas indispensáveis no processo de ensino e de aprendizagem, o que pode contribuir para a melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Dispositivos Tecnológicos. Educação Básica.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: as concepções de professores

Fábio Junior Alves

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
fabio.alves@ifsuldeminas.edu.br

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

A disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) colocam exigências para a sociedade atual. Estimam-se que a inserção dessas tecnologias no contexto educacional pode contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, o que exige uma formação continuada dos professores. Kenski (2003) afirma que a tarefa exercida pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem tem nova configuração frente às transformações tecnológicas. Desse modo, muitos são os desafios para a inserção das TDIC pelo professor e pela escola, quais sejam: da disponibilidade, da mudança de paradigma ou de “cultura”; da formação de professores; da construção coletiva e da revisão de papéis e da construção de novas ecologias cognitivas, segundo Alonso *et al* (2014). Nessa direção, o objetivo deste estudo é investigar as concepções dos professores de escolas públicas de uma cidade do sul de Minas Gerais sobre o uso das TDIC nas práticas pedagógicas do nível fundamental de ensino. Pretende-se propor aos professores atividades em que utilizem essas ferramentas como subsídio para o fazer pedagógico e promover reflexões acerca de possibilidades da utilização dessas tecnologias como recurso didático em sala de aula. Esta pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório se dará em três fases: aplicação de dois questionários, um sobre o perfil dos participantes e outro sobre suas concepções sobre o uso das TDIC em suas aulas; realização de minicursos nos laboratórios de informática das escolas com uso de ferramentas tecnológicas digitais. Reaplicação do segundo questionário, para comparação. Os dados serão analisados segundo aspectos da análise de conteúdo. Espera-se com esse trabalho propiciar aos professores momentos de reflexão acerca da integração das TDIC em suas aulas se incentivá-los no sentido de usufruírem do potencial dessas tecnologias no contexto educacional, como auxiliares na inovação das metodologias de ensino, contribuindo assim, com a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Tecnologias digitais. Ensino Fundamental.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES COM A GESTÃO

Felipe Barbosa Ferronato

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
felipeferronato@uol.com.br

Neide Pena Cária

RESUMO

A presente pesquisa (em andamento) aborda o tema avaliação institucional no ensino superior (IES) e suas repercussões no processo de gestão, com foco no processo de melhoria constante. Tem-se como objeto de estudo a avaliação institucional na sua relação com a gestão da IES. É objetivo desta pesquisa é demonstrar que os resultados da avaliação institucional podem ser utilizados como indicadores para um processo de gestão mais eficaz e eficiente, tanto para a IES, prestadora de serviço educacional, como para a comunidade acadêmica e sociedade. As questões centrais desta pesquisa podem ser representadas nas seguintes interrogações: A avaliação Institucional no Ensino Superior contribui para a evolução positiva dos conceitos das IES? Qual a relação dos conceitos originados dos processos de avaliação realizados pelo SINAES/MEC com a qualidade do ensino? Como esses conceitos reverberam na gestão da IES? A pesquisa é de caráter descritivo, analítico, transversal, natureza quanti-qualitativa e se realiza por meio da pesquisa documental cujos dados coletados embasarão um estudo comparativo analítico da evolução das notas/conceitos atribuídos às IES no período compreendido a partir da instituição do SINAES. Em razão das características do objeto de estudo proposto e a natureza dos dados que se espera coletar, optou-se pela utilização do banco de dados do Censo Escolar (2012), via meio eletrônico, e do Ranking Universitário Folha (Ruf.) (2013). Toma-se como amparo teórico os instrumentos de regulamentação do SINAES, a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004) e autores que têm se dedicado ao estudo da avaliação institucional, a partir da instituição do SINAES. Sobre o conceito de qualidade e de gestão, o amparo teórico se dá nos indicadores de qualidade do modelo de gestão da qualidade total, os quais serão interpretados na sua relação com as dez dimensões do SINAES. Espera-se com o desenvolvimento desta pesquisa observar a evolução dos resultados da avaliação institucional e se estes podem ser utilizados como indicadores no processo de melhoria constante da gestão das IES para que seja mais eficaz e eficiente. “Não há nenhuma transformação educacional que não implique simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Também não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 14).

Palavras-chave: Ensino Superior. Gestão. Avaliação. Melhoria constante.

**EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
evolução, críticas, perspectivas e apologias**

Fernanda Góes da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

fernanda.silva@ifsuldeminas.edu.br

Neide Pena Cária

RESUMO

A pesquisa em andamento integra a dissertação de mestrado em educação que trata do tema “Educação para o empreendedorismo no ensino básico”. Em face da abertura da economia brasileira passou-se a dar importância no Brasil à educação para o empreendedorismo, seguindo os modelos internacionais. Empreendedorismo tem sido tratado como área de ensino muito importante para os países que fazem parte da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento (OCDE), chegando também ao Brasil a partir do relatório da UNESCO. Por meio do PRELAC, é proposto um 5º pilar da educação denominado “aprender a empreender” como estratégia para enfrentar os problemas sociais e econômicos da atualidade. O papel do empreendedor sempre foi importante para a sociedade, mas atualmente ganhou maior importância devido ao grande e sofisticado avanço tecnológico existente, à aceleração da economia também aos meios de produção. Diante deste cenário, propôs-se como objetivo analisar a evolução da inserção do empreendedorismo no ensino básico, trazendo à discussão as críticas, perspectivas e apologias da educação para o empreendedorismo na formação do cidadão, no período compreendido entre 1990 ao atual. O amparo teórico se dá nos conceitos teóricos da Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003) e Dornelas (2014). Optou-se pela pesquisa documental e pela abordagem qualitativa, adotando a metodologia “Estado da Arte” de teses e dissertações publicadas no banco de dados da CAPES sobre o tema empreendedorismo na educação básica, sendo a consulta realizada via eletrônica no período de fevereiro a março de 2015. Utilizando a análise conteúdo (BARDIN, 2003; CHIZZOTTI, 2001), recortou-se os resumos, os quais foram agrupados em quadros e, a seguir, foram identificadas as ideias principais, de onde se extraiu as categorias. Para a análise, elas foram agrupadas nos seguintes eixos: eixo 1: empreendedorismo como fenômeno social; eixo 2: empreendedorismo como inovação; eixo 3: empreendedorismo como conhecimento, técnica e atitude.

Palavras-chave: Educação. Empreendedorismo. Estado da arte.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: entre lugares da atuação e da formação profissional

Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

fad.coordenação@gmail.com

Carla Helena Fernandes

RESUMO

Pensar a prática pedagógica no mundo atual requer um olhar detalhado do todo que compõe a escola e a sociedade. A coordenação pedagógica pode mediar à prática pedagógica docente e, ao mesmo tempo, contribuir na formação de professores, porém, no contexto escolar, coexistem diferentes aspectos que interferem na finalidade de suas ações. Nesse sentido, a pesquisa objetiva investigar em que medida as ações promovidas pela coordenação pedagógica podem constituir-se em processo que seja efetivamente formativo para os professores. O mote da pesquisa é o papel do coordenador pedagógico enquanto agente formador na escola. Esse tema se justifica em função de que a coordenação pedagógica carrega na definição de sua função uma grande carga de responsabilidade no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e à aprendizagem dos alunos, estando entre suas metas contribuir para que os professores possam pensar novos modelos de ensino baseados na reflexão, partilha de experiências e construção de conhecimentos. Os eixos da pesquisa são: formação continuada de professores, coordenação pedagógica e ensino e aprendizagem. Como referências teóricas serão empregados os estudos dos autores: Placco (2000), Nóvoa (1992; 1995; 2000) e Canário (2003). De abordagem qualitativa, a pesquisa adotará como procedimento a entrevista semiestruturada realizada com coordenadores pedagógicos e professores que atuam no Ensino Fundamental de uma rede particular de ensino, visando: a) identificar a percepção dos coordenadores sobre seu trabalho na relação com a atuação dos docentes e, b) a partir do olhar dos professores, pesquisar quais práticas realizadas pela coordenação contribuem para sua formação profissional. Visando estender para o contexto a análise dos dados das entrevistas, será realizado levantamento de documentos da rede de ensino que indiquem a relação entre suas diretrizes e orientações, as ações da coordenação e o trabalho docente. O presente estudo encontra-se em andamento.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Ensino-Aprendizagem.

A AVALIAÇÃO EXTERNA REFLETE O TRABALHO DA ESCOLA?

Ivanilda Vilela Vilas Boas

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

ivanildavvb@yahoo.com.br

Luana Costa Almeida

RESUMO

Nos últimos anos, juntamente às avaliações de aprendizagem exercidas pelos professores em sala de aula, outro nível de avaliação educacional tem ocupado espaço: são as avaliações externas em larga escala. Essas avaliações têm medido o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, principalmente em leitura e resolução de problemas, tendo sido utilizadas como parâmetro de análise da qualidade das escolas e do trabalho dos professores, aspecto criticado por vários autores que estudam o fenômeno. Tal crítica denuncia que embora as informações produzidas sejam importantes para a análise da escola, estipulando, inclusive, metas para as instituições, não dão conta da amplitude do trabalho, não sendo possível tomar somente os resultados dessas avaliações como parâmetro de qualidade. Isso porque como a escola está inserida em um contexto cultural, social e econômico específico deve ser avaliada a partir de suas condições concretas de trabalho. Tomando essa problemática e compreendendo a importância de conhecermos os limites e possibilidades dos resultados dessas avaliações como *proxy* da qualidade produzida pelas escolas, o presente estudo pretende refletir como a própria escola tem interpretado os resultados recebidos relativamente ao trabalho desenvolvido, ou seja, como as instituições têm se percebido nos resultados das avaliações externas, analisando o que eles revelam ou omitem. Para tanto pretendemos tomar escolas públicas da cidade de Pouso Alegre como campo de pesquisa, elegendo instituições com diferentes resultados no IDEB, ou seja, escolas com alto, médio e baixo IDEB em relação à média da rede estudada. Esta opção se justifica pela tentativa de compreender o fenômeno de forma mais ampla observando-se, inclusive, se o posicionamento relativo da escola no IDEB pode estar associado a uma percepção mais ou menos positiva acerca da representatividade desse índice. Metodologicamente, pretende-se utilizar a técnica de grupo focal, envolvendo os professores das escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Avaliação externa. Qualidade educacional. IDEB

**O PROFESSOR/ENFERMEIRO NO ENSINO SUPERIOR:
docência e formação profissional**

João Paulo Soares Fonseca

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
jppousoalto@yahoo.com.br

Carla Helena Fernandes

RESUMO

O profissional da Enfermagem tem sua formação inicial voltada para a área da assistência em Saúde e, quando assume a docência - no caso dessa pesquisa, no Ensino Superior, amplia sua área de atuação. Para desempenhar efetivamente essa função a formação pedagógica se faz necessária, mas nem todos os profissionais têm acesso a esta formação. O objetivo da pesquisa é compreender a atuação deste profissional analisando a relação entre o trabalho docente desenvolvido e sua formação profissional. Os eixos da pesquisa são: a docência na Enfermagem e a formação profissional, tendo como referência as ideias de Tardif (2012) e A. Nóvoa (1992; 1995; 2000), além de estudos específicos relacionados ao tema do Educador/Enfermeiro, como os de Rodrigues e Sobrinho (2007). A pesquisa será desenvolvida em duas fases: na primeira, de caráter exploratório descritivo, serão aplicados questionários para 60 Enfermeiros Professores que atuam em diferentes Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), localizadas na região Sul do Estado de Minas Gerais. Na segunda fase, serão entrevistados um grupo de Enfermeiros Professores visando, nessa fase, investigar a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses docentes, sua trajetória de formação e as orientações e tradições historicamente construídas.

Palavras-chave: Enfermagem. Docência. Formação Profissional.

RELAÇÕES ENTRE ATIVIDADES PSICOMOTORAS, FLEXIBILIDADE COGNITIVA E ESCRITA

Joyce Marielle de Carvalho Silvério

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

joymari@bol.com.br

Neide de Brito Cunha

RESUMO

A psicomotricidade foi associada à concepção neurofisiológica com base nos estudos da psiquiatria infantil, mas este foco foi se alterando e ela passou a ser também do interesse da psicologia, da pedagogia e da educação física, propiciando sua discussão também no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, também está presente a flexibilidade cognitiva, uma habilidade capaz de regular o próprio comportamento e adaptá-lo a diferentes ambientes. É a capacidade de mudar de modo flexível o foco da atenção para novas tarefas. Quando a criança inicia o processo de alfabetização, coloca em ação inúmeras operações cognitivas, havendo uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais que envolvem a integridade motora, a sensório-perceptual e a socioemocional, que são possibilidades reais que o meio oferece em termos de quantidade, qualidade e frequência de estímulos. Portanto, ao refletir sobre o ensino/aprendizagem de língua escrita, deve-se levar em consideração que existem regras específicas e próprias que podem gerar dificuldades em sua aprendizagem, que surgem na sala de aula como: os problemas de postura, os alunos desastrados, ou que não conseguem segurar corretamente o lápis, as letras ilegíveis, o emprego de força desnecessária para escrever, a falta de noção de tempo e de espaço e a falta de atenção. Acreditando que a psicomotricidade e a flexibilidade cognitiva podem ter relação com a escrita, o objetivo deste estudo será avaliá-las por meio do teste de Avaliação Psicomotora, o Teste de Trilhas e a Avaliação da Escrita. Além disso, serão estabelecidas relações entre os escores dos testes. Participarão deste estudo 300 alunos do Ensino Fundamental I, nos segundos anos, de escolas públicas de uma cidade do sul de Minas Gerais.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Flexibilidade cognitiva. Escrita.

A GEOMETRIA NO PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA ATIVA

Juliana Chiarini Balbino Fernandes

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
juliana-chiarini@hotmail.com

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

O estudo aqui referido se insere no contexto da história cultural e sua delimitação temporal é a década de 1930, período em que estava vigente o Movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Esse Movimento de renovação pedagógica contou com diversificados grupos, tendências e posições, modificando os conceitos no campo pedagógico, as políticas educacionais, a formação de educadores e as práticas educativas. Propôs um modelo de ensino em que o professor estimularia, mas a iniciativa seria dos alunos, que deveriam ter a liberdade de pensar e a metodologia deveria estar voltada para uma ação educativa de ordem social e cultural. Desse modo, este estudo histórico comparativo, no contexto da história da educação, tem por objetivo analisar a conformação das prescrições oficiais para o ensino de Geometria do primeiro ano do curso primário em tempos da pedagogia da escola ativa. Pretende-se analisar os conteúdos de ensino de Geometria prescritos no primeiro ano do ensino primário, bem como as orientações pedagógicas e as finalidades prescritas nos documentos oficiais para o ensino dessa disciplina. Fundamenta-se teoricamente em Chervel (1990), Chartier (1991), Le Goff (1992), Monarcha (2009), dentre outros. Elegeu-se como fontes essenciais os programas para o ensino primário, publicados no Brasil, na década de 1930, em diferentes estados brasileiros, os quais serão confrontados com outros documentos publicados no Brasil nesse período. Espera-se que este estudo possa trazer à tona os conceitos Geométricos que foram contemplados nos programas para o primeiro ano primário, as metodologias de ensino utilizadas no ensino da Geometria nesse período e as possíveis apropriações das propostas escolanovistas, o que pode auxiliar na escrita da História da Educação.

Palavras-chave: Geometria. Escola Ativa. Ensino Primário.

RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO

Júlio Antônio Moreira Gomes

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

juliogomes93@gmail.com

Neide de Brito Cunha

RESUMO

O papel da escola no contexto familiar é o de dar continuidade na educação dos filhos, sem se tornar responsável por este processo, já que a responsabilidade maior deve ser do núcleo familiar. Destaca-se a importância de compreender como os diferentes ambientes influem sobre o desenvolvimento intelectual das crianças e em seu processo de aprendizagem. Para que haja um bom desenvolvimento cognitivo, é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem ativa, com um contexto social em que o estilo de interação e relacionamento promova a autoconfiança. Um ambiente estimulante em casa pode produzir alunos mais adaptados e dispostos à aprendizagem, melhorando seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, o presente trabalho terá por objetivo averiguar a relação entre os recursos familiares, o envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos alunos. Participarão da pesquisa aproximadamente 100 alunos, do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas de Pouso Alegre - MG. Serão aplicados os Questionários de Avaliação do Relacionamento com o pai e com a mãe, na visão dos filhos e o Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar. Serão também recolhidas as notas do último bimestre de todas as disciplinas para medir o desempenho acadêmico. Também será realizada análise de correlação entre as pontuações dos alunos nos instrumentos com a média geral das notas.

Palavras-chave: Recursos Familiares. Envolvimento Parental. Desempenho Acadêmico.

AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL

Leticia Rodrigues Pereira

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
professoraleticia@outlook.com

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

A temática sobre a formação de professores aparece em inúmeras pesquisas e estudos com discussões sobre os mais diversos aspectos tais como: os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão; as formas de se mensurar a capacidade e eficiência do professor; a formação inicial e continuada dos docentes. Estes estudos nos trazem a visão do tema sob as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas desta formação e tomam como sujeito o professor do ensino superior, sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e seus desafios no exercício da profissão. Esta pesquisa tem como foco a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em administração. São considerados estudos que evidenciam a ausência de formação prévia e específica para o docente atuante no ensino superior, sobretudo a ausência de formação pedagógica. Esta pesquisa fará uso dos seguintes procedimentos metodológicos: questionário, roteiro de entrevistas (Thompson) e clínica da atividade (Clot). A análise das informações procura entender: a) qual a trajetória de formação do professor do ensino superior; b) qual o perfil do professor do ensino superior; c) quais os desafios do professor do ensino superior; d) a ausência de formação pedagógica para o professor do ensino superior; e) o que o professor bacharel do ensino superior entende como prática pedagógica; f) quais as práticas pedagógicas adotadas pelo professor bacharel do ensino superior; g) porque o professor bacharel utiliza determinadas práticas pedagógicas. A utilização de questionários, entrevistas e análise e posterior auto confrontação das aulas tem como interlocutores professores bacharéis atuantes em um curso de graduação em administração de uma Faculdade Sul Mineira.

Palavras-chave: Formação de pedagógica. Ensino Superior. Professor Bacharel.

POR QUE OS DISCENTES PERMANECEM? MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEGUNDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Mailson Alan de Godoi

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação
alangodoi1@hotmail.com

Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

RESUMO

A evasão é um dos maiores problemas das instituições de ensino superior na modalidade à distância. Muitos estudos foram realizados com o objetivo de descobrir os fatores de evasão, mas poucas pesquisas abordam a permanência do aluno na modalidade. Estudar por que os discentes persistem no processo de aprendizagem é relevante do ponto de vista social e político. Uma das estratégias do governo federal é democratizar o ensino superior por meio da educação à distância. Para as IES, principalmente do setor privado, conhecer o aluno é fundamental para criar estratégias de propaganda, de ingresso e retenção de alunos nos cursos. A presente pesquisa enquadra-se na área da psicologia educacional e tem como objetivo investigar os motivos de permanência dos discentes segundo a Teoria da Autodeterminação. A questão fundamental é: por que os discentes permanecem? Pretende-se investigar os fatores endógenos e exógenos que influenciam na permanência dos discentes. Participarão do estudo 923 alunos de graduação a distância de uma instituição privada de ensino superior localizada no Sul de Minas Gerais. Os instrumentos serão aplicados por meio do software LimeSurvey via internet e consistem em quatro questionários de auto relato, quais sejam: Dados Sociodemográficos, Escala de Motivação Acadêmica, Motivos de Adesão e Permanência e Fatores Exógenos que influenciam na permanência dos alunos. O método utilizado é o quantitativo e a pesquisa é de cunho exploratório e transversal. A análise de dados será feita por meio do software SPSS 18.0. Espera-se identificar o tipo de motivação predominante nos estudantes da educação à distância – se é a intrínseca ou a extrínseca e os fatores do curso que influenciam ou não na permanência dos mesmos. Este conhecimento fornecerá parâmetros para a tomada de decisão na IES pesquisada e outras do setor privado, no que tange ao combate da evasão e retenção de alunos na modalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Teoria da Autodeterminação. Permanência.

O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maira Figueiredo Vieira

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

mairafigueiredo@gmail.com

José Luís Sanfelice

RESUMO

O Serviço Social na Política de Educação Escolar vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas do Serviço Social devido ao crescimento do mercado de trabalho dos assistentes sociais na área da educação e a crescente demanda por este profissional para auxiliar os demais profissionais tanto nas escolas e quanto nas universidades. Essa inserção está diretamente relacionada aos problemas sociais emergentes como: desemprego, desvalorização profissional, violência e modificações das relações familiares que refletem na desestruturação no ambiente escolar. O assistente social na escola tem a possibilidade de promover a aproximação das famílias e da comunidade com a realidade escolar, através de espaços de participação, sob uma perspectiva de gestão democrática. Além de atuar no cotidiano escolar com atendimentos sociais aos alunos e as famílias, articulando com outras políticas públicas a fim de atender as demandas apresentadas. Através do levantamento preliminar realizado junto aos CRESS e Assembleias Legislativas verificou-se a presença de legislação estaduais que garantem a presença de assistentes sociais nas escolas públicas, são eles: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso. Foi possível perceber também o movimento dos estados, que ainda não possuem legislação pertinente, a articulação para garantir a presença desse profissional no ambiente escolar, através de projetos de leis, são eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Distrito Federal, Bahia, Maranhão e Amazonas. Contudo este trabalho tem como objetivo pesquisar a inserção do assistente social nesta Política, será verificada as razões, argumentos e justificativas para essa inserção, através das legislações existentes e da posição do conjunto CFESS/CRESS, assim como os argumentos contrários a presença deste profissional nas escolas públicas e buscaremos contribuir com a discussão acadêmica sobre o Serviço Social na Educação, considerando que este é um tema em evidencia devido ao crescimento do mercado de trabalho para os assistentes sociais principalmente nas escolas públicas.

Palavras-chave: Serviço Social. Política de Educação Escolar. Escolas Públicas.

**AÇÕES AFIRMATIVAS E A VISÃO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PROUNI
EM UMA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS GERAIS**

Otávio José dos Santos Filho

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

otaviojose@hotmail.com

Daniela Dias dos Anjos

RESUMO

O presente trabalho integra dissertação de mestrado em andamento, que tem por objetivo conhecer e analisar a trajetória de estudantes negros que foram beneficiados pela política de cotas, mais especificamente as cotas no contexto do PROUNI (Programa Universidade para todos). A pesquisa objetiva ainda investigar os impactos desta política na vida dos estudantes cotistas. Tal política se insere no contexto das ações afirmativas no Brasil, que visa amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. As seguintes questões norteiam o estudo: qual a percepção dos estudantes que se autodeclararam negros para ter acesso ao ensino superior como beneficiários no PROUNI? Como os estudantes vivenciam o fato de serem beneficiados pelas cotas? Qual foi a trajetória até chegarem à universidade? Sofreram preconceito? Possuem dificuldades para se manter na universidade? Como avaliam a política de cotas e sua participação nela? Buscando refletir sobre essas questões, a proposta metodológica inspira-se na pesquisa (auto) biográfica (PASSEGGI,2000). A pesquisa autobiográfica busca compreender de que modo os indivíduos dão sentido a sua própria história. O uso de tal metodologia, além de possibilitar o acesso a importantes elementos para a compreensão da implementação de uma política nacional do ponto de vista dos sujeitos que a vivenciam, pode se configurar como instrumento de reflexão para os sujeitos participantes. Estes serão convidados a revisitarem a própria história, configurando um processo de pesquisa-ação-formação. Os dados das entrevistas narrativas serão analisados na relação com a história da implementação desta política, considerando o contexto histórico brasileiro em relação à população negra e o acesso a esta educação.

Palavras-chave: Estudantes Cotistas. PROUNI. Trajetória de Vida.

A CRISE DA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO NA MODERNIDADE

Patrícia Vani Bemfica Osório

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

patty@varginha.com.br

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada se encontra em andamento e objetiva compreender qual é a identidade do docente do curso de Graduação em Direito de uma faculdade instalada no Sul de Minas Gerais, em seu contexto histórico e formativo, num ambiente educacional derivado de uma crise da tradição iniciada no século XX. Sobre a perspectiva de análise será realizado um estudo sobre o perfil docente e relacioná-lo com o histórico de formação docente nos cursos jurídicos. A pesquisa de natureza quanti-quali levantará dados a partir de análise documental, bibliográfica e de aplicação de questionário com questões semiestruturadas aos docentes e discentes concluintes e ingressantes da instituição pesquisada. Este estudo permitirá conhecer a identidade docente e qual o seu significado para este profissional. A análise documental já realizada, nas diretrizes curriculares, demonstra que, nos últimos 187 anos de curso superior de Direito, houve uma falta de preocupação com a docência no ensino jurídico e com sua formação. Pode-se compreender a partir dos documentos oficiais e das bibliografias que tratam do tema, que a formação e evolução dos cursos jurídicos no Brasil seguiu a própria formação da cultura intelectual brasileira, não atendendo seus objetivos de formação de um grupo intelectual capaz de socialmente transformar o Brasil. Mas as consequências da crise causada pelo esfacelamento das instituições constituintes do mundo, trouxeram à luz a necessidade de se compreender o fenômeno da identidade docente.

Palavras- chave: Docência Jurídica. Crise. Identidade.

**O PROCURADOR EDUCACIONAL INSTITUCIONAL (PI) NO CONTEXTO
DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
um estudo monográfico de base**

Rosely Ribeiro da Costa

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

roselyribeiro@univas.edu.br

Neide Pena Cária

RESUMO

A presente pesquisa (em andamento) integra a dissertação de mestrado cujo tema se insere no contexto da regulação da educação superior brasileira, tendo como objeto de estudo a função do procurador educacional institucional, comumente chamado de PI no ambiente acadêmico. O processo de regulação da qualidade do ensino superior no Brasil se realiza por meio do seguinte tripé: regulação, supervisão, avaliação. O PI configura-se, no ambiente da educação superior, como um interlocutor entre a instituição de ensino superior (IES) e o Ministério da Educação (MEC). O PI é investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC. A experiência no desempenho da função de Procuradora Educacional Institucional (PI) em uma instituição no sul de Minas Gerais pela pesquisadora e, em face do tema não ter sido, ainda, objeto de investigação optou-se por realizar uma monografia de base (SAVIANI, 1991) na direção de responder à seguinte questão de pesquisa: Quem é o Pesquisador Institucional para o MEC e para a Instituição? O objetivo deste estudo é procurar identificar e analisar a função e as atividades do PI, no contexto da prática do gerenciamento de informações entre o Sistema Federal de Educação/MEC e as instituições de ensino superior e vice-versa, procurando compreender seu papel nas interfaces entre as funções institucionalizadas, por meio dos documentos oficiais e as atividades demandadas em suas dimensões políticas, pedagógicas e legais. Tomam-se como amparo teórico os textos dos documentos legais, impressos e *on line*, considerados nesta pesquisa como instrumentos de regulamentação do MEC/SINAES. O estudo se insere na abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos investigativos a pesquisa bibliográfica e documental, necessários ao aprofundamento às questões inerentes a regulação e regulamentação da educação superior brasileira, no contexto da reforma. Nesse aspecto, toma-se como amparo teórico Dias Sobrinho (2003), Figari (1996), Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), Portaria 40 (BRASIL 2007) e o Plano da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995).

Palavras-chave: Ensino Superior. Procurador Institucional. Regulação.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DOCENTE PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA: uma experiência no sul de minas gerais**

Sandra Aparecida P. V. Pelegrini

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
sandrapelegrini10@hotmail.com

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

Esta pesquisa, que se encontra em andamento no Mestrado em Educação-Univás, objetiva refletir, analisar e discutir questões atinentes à formação continuada do profissional docente da Educação Básica, quanto à sua postura política, no exercício de sua profissão, uma vez que, investir em sua formação implica um agir ético, pois este é o responsável pela formação de seus educandos. Segundo Freire (1996; 2005), o educador em sala de aula, ao considerar que os educandos, enquanto agentes questionadores, que sentem necessidade de expor suas ideias e pensamentos podem neste sentido forjar esta participação ativa e extrapolar a pura reprodução de conteúdos e, sim, construir mecanismos capazes de provocar muitas vezes transformação das realidades sociais. A questão que move este trabalho de pesquisa segue em torno da importância da formação continuada, até que ponto corrobora para criar um ambiente de formação questionadora na prática docente. A metodologia de natureza qualitativa pretende da revisão de obras de Freire, e de suas categorias em relação à educação, o diálogo, o questionamento e com o levantamento de dados de formação continuada de dois municípios do sul de Minas Gerais, construir um protocolo que permita analisar e problematizar estas categorias. A hipótese que se tem é de que o profissional docente planeja suas ações pedagógicas fundamentadas em um agir ético de responsabilidade, e, também de atitudes que demonstrem sensibilidade, a ponto de se tornar um facilitador da formação de seus alunos. Com a certeza de que formar pessoas a partir da prática educacional e dialogal constitui um desafio, que requer do profissional docente, criatividade, ousadia, compromisso e dedicação; atitudes que somente são abraçadas por aqueles que se descobrem como sujeitos da realidade histórica à qual estão inseridos.

Palavras-chave: Formação do Docente. Diálogo. Transformação social.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: saberes e práticas

Sandro José Ferreira dos Passos

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

resand@uol.com.br

Carla Helena Fernandes

RESUMO

A instituição de ensino, no caso desta pesquisa, uma Instituição de Ensino Superior, torna-se um lugar de revelar novos conhecimentos, adquirir novos saberes e práticas pedagógicas. Nesse contexto, se estabelece entre os docentes e seus pares, e com os alunos, vínculos de reflexão sobre o saber e o saber-fazer. Ressalta-se, assim, que no processo de produção de saberes, na formação docente e na formação discente, há de se considerar o espaço da pluralidade encontrado dentro da Instituição de Ensino Superior. A investigação em andamento é desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior localizada em município do sul de Minas Gerais, e são sujeitos da pesquisa nove professores do curso de Educação Física dessa Instituição. Para nortear e fundamentar os caminhos percorridos na pesquisa, como referencial teórico, buscou-se pelos estudos de Maurice Tardif (2014) e Clermout Gauthier (2013). O presente estudo caracteriza-se pela abordagem quali-quantitativa de pesquisa, com ênfase metodológica em um questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas e na análise de documentos da Instituição e do referido Curso. A análise dos dados do questionário foi realizada empregando-se o Programa de Estatística S.P.S.S., versão 20; as respostas às questões abertas foram analisadas fazendo-se uso de alguns elementos da Análise de Conteúdo. Como resultado parcial, a análise indicou a importância da trajetória e da experiência na atuação docente, mas os professores também afirmaram sobre a necessidade tanto de aprimorar a formação específica, como de buscar formação pedagógica.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino Superior. Formação Docente.

**TEXTOS COMPLETOS
COMUNICAÇÕES ORAIS**

**PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
desafios atuais**

Aline Gonçalves da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
amadreperola@hotmail.com

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

Este trabalho, parte da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, tem como objetivo compreender como quatro professores da rede pública estadual que atuam ou atuaram no Ensino Fundamental II na disciplina de História, da cidade de Pouso Alegre/MG, relacionam e incorporam o Conteúdo Básico Comum-CBC. Esta proposta curricular do Estado de Minas Gerais orienta o cotidiano das práticas de ensino de História, nas temáticas relacionadas ao Ensino Fundamental e suas problemáticas. Como currículo normativo de uso obrigatório que estabelece os conhecimentos essenciais da disciplina a serem ensinados, assim como estabelece metas para o trabalho docente. A hipótese averiguada é de que, segundo a visão de mundo capitalista, o conceito de homem, de mundo e de sociedade se prende à aparência, o que supostamente define sua verdade, estas propostas, portanto, compõem à aparência de um currículo nem sempre vivenciados pela prática dos professores em sala de aula. Como fundamento da análise desta pesquisa, Bauman (2011-2013) afirma ter se esfacelado a realidade frente à sua aparência. De natureza qualitativa buscou-se na metodologia da História Oral, sobretudo fundamentando-se em Portelli (2010) através de entrevistas semiestruturadas, construir o perfil docente que dialogou com a formação inicial desses professores e se percebeu as interações entre currículo normativo e o cotidiano das práticas de ensino. A análise das entrevistas permitiu à percepção deste documento pelos professores e constatou que possuem no CBC uma obrigatoriedade, mas ao mesmo tempo não consegue atender os objetivos propostos do documento, devido às condições de conhecimento com que os alunos chegam ao Ensino Fundamental e, ao comportamento dos alunos, que se mostram desinteressados, na mesma condição em que a escola se encontra desprovida de autoridade.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Ensino Fundamental. CBC.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação-Univás e tem apoio do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, buscou através da metodologia da História evidenciar a perspectiva de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

quatro professores da rede estadual de ensino da disciplina História do Ensino Fundamental sobre seu trabalho em sala de aula e a propostas pedagógicas do Estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC).

Para Bauman (2001) o tempo da modernidade fluída ou líquida¹, é fugidio. Ele cria um novo conceito para explicar o esfacelamento das instituições constituídas nos séculos posteriores a Revolução Francesa e o entendimento do tempo no século XXI como um contínuo presente. A vida é pontilhista², marcada por episódios onde cada ponto representa um recomeço, uma possibilidade sendo gestada e ainda não explorada. Na vida pontilhista, as conexões com o passado são irrelevantes e não existe planejamento e preocupação com o futuro em longo prazo.

Pesquisar e produzir conhecimento em educação se faz necessário em tempos onde a irreflexão e alimentada pelo imediatismo da roda do consumo. Numa sociedade de consumidores, não há mais uma divisão clara entre sujeito e objeto a educação passa a ser um meio de valorizar um produto. Houve a transformação dos consumidores em mercadorias imateriais de acordo com Bauman (2011).

Para Bauman (2013) uma das mais consideráveis transformações no ambiente educacional e as traçadas por Baterson no terceiro nível de aprendizagem quando o aluno precisa se desvencilhar da estrutura cognitiva anterior para a aquisição de um novo conhecimento. As informações apreendidas são descartáveis. A racionalidade instrumental guia o processo educativo atual e os professores estão sendo formados com essa necessidade de “*aprender depressa*”.

As novas configurações mundiais neoliberais da década de 1990 do século provocaram mudanças históricas na educação. Organismos internacionais como a organização mundial do comércio (OMC), Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) estabelecem índices que países em desenvolvimento entre eles o Brasil deve seguir na educação para obter empréstimos e se manter numa economia globalizada ou interconectada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 do

¹A terminologia pós-moderna não traduzia adequadamente a insuficiência de firmeza ou solidez das instituições tradicionais da modernidade, segundo Bauman (2001). A metáfora da liquidez é usada para compreender melhor essas vertiginosas transformações. A modernidade era movimento ambicioso rumo a uma sociedade perfeita formada por instituições definitivas.

² Termo usado por Bauman que faz referência a Michel Mafessoli, sociólogo francês que possui significativas reflexões sobre questões importantes da sociedade pós-moderna.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

século vinte fazem parte de uma conjuntura macro política neoliberal transposta para o currículo e não podem ser desconsiderados quando falamos no trabalho do professor. Um marco da efetivação dessas mudanças nas políticas públicas para a educação baseada nessa lógica que impôs aos educadores a tarefa de educar para a lógica do mercado de trabalho mutável e para a política educacional de resultados.

O sistema Neoliberal aplicado ao ensino introduz as avaliações externas como garantia das condições necessárias de aprendizagem principalmente no que tange a alfabetização e disciplinas básicas; português e matemática.

2 DESENVOLVIMENTO

No Currículo Básico Comum, CBC, percebemos a partir de Bittencourt (2008) uma dificuldade em articular a relação existente entre cidadania social e política, bem como entre cidadania e trabalho. Podemos observar tal visão na página 17 do CBC. “*O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o Tema História e Cidadania no Brasil*”.

Portanto, uma obrigatoriedade em trabalhar os conteúdos da proposta construída para unificar os conteúdos em todo o estado de Minas. A reprodução mecanizada na escola dessa proposta e incentivada por outros agentes de ensino como podemos observar na fala de PH, em resposta a questão da pesquisadora: “Fale sobre esse não pensar... o supervisor te disse isso...não pensar?”:

“Não precisa pensar vai exclusivamente... copia o que tem ali...porque na verdade o que eles querem? Eles querem que você reproduz a proposta... não querem que você pense sobre a proposta e sinceramente...quando eu comecei...eu achava o (CBC) a coisa mais linda do mundo...as formas de abordar...eu falava...nossa bacana...sempre tem dois lados...eu acho que a proposta dele de colocar a nova História...ser inspirado por ela...tudo mais...eu acho legal...te dá possibilidades...mas...ao mesmo tempo...o CBC quando ele começa a dirigir...faz isso...usa isso...coloca aquilo...” (PH1,2014)

A fala de PH1 contém uma contradição quanto ao CBC, de um lado PH1 revela que as novas abordagens da proposta parecem interessantes como o uso da nova História fugindo do tradicional abrindo possibilidades; de outro, porém a instrumentalização da proposta o incomoda.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

O não pensar é uma ruptura com a necessidade de se elaborar aulas com uma abordagem que não se restrinja ao tradicional, e contradiz a própria profissão docente. Esse fato incomoda PH1 como podemos observar.

“...essa forma de só ficar reproduzindo ...não pensar...não pode... e é isso exatamente que eles querem...né...e eles são cobrados disso também...” (PH1,2014).

A questão da cobrança para manter o emprego ou conseguir bons resultados na avaliação anual para obtenção do décimo quarto salário leva muitos professores a ceder a certas cobranças no interior da escola. Os alunos fazem provas onde são cobradas as matrizes curriculares nos moldes de habilidades e competências influenciando o modo do professor trabalhar em sala de aula.

“...porque há avaliações em cima disso...no ensino médio...as habilidades são cobradas ali...são cobradas nas provas que eles fazem...é: de português e matemática...então...isso aí acaba dirigindo totalmente a prática do professor.” (PH1,2014).

O ensino de História apresenta questões significativas a partir da fala desses quatro professores. A história de vida profissional da PH3 foi gravada antes do turno da noite num dos corredores da escola. Quando cheguei para a entrevista marcada no dia anterior, a professora ajudava a vice-diretora a xerocar livros, pois faltava material para alguns alunos. Sentei na pequena sala e esperei que ela terminasse sua tarefa para iniciarmos nossa conversa. Muitos professores chegavam para as aulas do período noturno. Então a PH3 escolheu o corredor aberto da escola para a entrevista. Expliquei o tema da pesquisa, o objetivo. PH3 é o participante com mais anos em exercício de profissão no estado de Minas Gerais, quase 24 anos.

Pesquisadora: “Professora porque você escolheu a licenciatura?”

“Porque eu gostava. Porque eu gostava da matéria achava muito interessante né? E na realidade eu quando eu estudava eu não era muito apaixonada por História não, mas depois eu resolvi eu comecei a ler muito sobre a matéria e gostei ai quando eu entrei pra faculdade ai quando eu aprendi a gostar mesmo de História quando eu comecei a dar aula ai eu passei nossa apaixonei.” (PH3, 2015).

Pesquisadora: *E nesses anos quais mudanças você pode observar no ensino de História?*

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“Ah o ensino de História não mudou muita coisa não, não mudou não sempre a mesma a (pausa) é o governo sempre tá querendo mudar, mudar, mas eu não acho que mudou muita coisa não, aliás é mudar aí. Mudou sim porque o governo antigamente quando eu comecei você falando do ensino da História ou no ensino em geral? Quando eu entrei o aluno ele. O ensino hesitação o aluno você podia segurar o aluno que não conseguia ou mesmo que não participava das aulas. Você podia segurar hoje não o aluno sabe ou não sabe você tem que empurrar o aluno...” (PH3, 2015).

A família e a realidade do século XXI no contexto pousoalegrense podem ser observadas na fala e reflexões de PH4, bem como o descaso do governo estadual em manter seu patrimônio material escolar:

“Prapensar ...né... até que nossos alunos aqui...é: dá para perceber como a estrutura da escola está um pouco determinada...né...aqui eles trazem pouca educação...de casa né...aqui...além da gente ensinar o conteúdo...precisa fazer esse trabalho de educação que quem deveria fazer era os pais...né...a sociedade como um todo...” (PH4, 2015).

Ao ser questionado a respeito do trabalho do professor de História hoje PH4 vai além das atribuições do professor do ponto de vista acadêmico, mas como preparação para enfrentamento de uma realidade imediatista onde a História precisa ter seu valor como disciplina conservadora.

Pesquisador: “No seu entendimento... O que é o trabalho do professor de História Hoje? Você já falou um pouquinho disso...”

“Já... talvez seja mesmo esse trabalho de cidadania... na verdade... os historiadores já dizem que uma sociedade sem História... sem memória...é uma sociedade que não sabe para onde ela vai...né...nós somos exemplos disso...nós somos aquilo que construímos...o ensino de História tem esse viés...de crescimento...de preparação para viver em sociedade... no momento que você percebe...no nosso caso...exemplo do Brasil...país subdesenvolvido...né...em que a distribuição de renda é muito desigual...um país em que houve escravidão... onde há muita discriminação...” (PH4, 2015).

PH4 analisa a importância de se estudar História com suas permanências e rupturas e os meandros eu historicamente marcam até hoje nossa sociedade como a estreita relação entre desigualdade social e os 300 anos de escravagismo no Brasil, bem como a discriminação que permanecem em nossa sociedade.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

3 MÉTODO

Neste ponto a História Oral possui importância ao colocar o participante da História em evidência que enriquece a experiência do entrevistador com suas memórias. Os “*protagonistas*” das entrevistas analisadas são quatro professores identificados aqui como PH1, PH2, PH3 e PH4. PH1 no início de seu trabalho mestre em educação no início de carreira como professor do Estado de Minas. PH2 professor experiente formado no início dos anos 2000. PH3 professor em fim de carreira no estado de Minas após 24 anos de exercício dedicação exclusiva a esse cargo e PH4 professor experiente que mudou de lotação (mudança de cidade) que se depara com uma nova realidade de ensino de História. Para Portelli (2010, p.20) “A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo.”

De acordo com Portelli (1997) a memória pode ser compartilhada, um mosaico que forma em conjunto uma coerência. O significado desse aprendizado para Portelli (1997) é ouvir e aprender e compõe a relação entre o individual e o social.

4 DISCUSSÃO

O Conteúdo Básico Comum (CBC) mineiro está dentro dessa concepção de educação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências. Dentro dessa lógica capitalista empresarial há a responsabilização e premiação dos servidores estaduais e suas respectivas escolas diante do progresso dos alunos medidos por essas avaliações. Para assegurar as condições necessárias de aprendizagem, bem como sua efetivação na prática docente deu-se através de um Programa de Intervenção Pedagógica PIP com a supervisão de um analista específico para cada área do conhecimento e um programa de capacitação.

O CBC é uma proposta curricular organizada em eixos temáticos que conforme (BITENCOURT, p. 121, 2008) assim como novas outras propostas para o ensino de História propõem; “a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do cidadão crítico, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina.” Como a formação de professores para o ensino de História no século vinte lida com as

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

exigências de cunho neoliberal que apresentam novas formas de manusear o conhecimento?

Essas novas formulações para o ensino de História que percebemos tanto nos Parâmetros Curriculares para a disciplina História como no CBC mineiro possuem a pretensão de tornar a disciplina História mais significativa para os alunos do século vinte e um.

5 RESULTADOS FINAIS OU RESULTADOS PARCIAIS

A análise das entrevistas permitiu à percepção do CBC documento que os professores reconhecem como de uso obrigatório, mas que ao mesmo tempo não consegue atender os objetivos a que se propõe. Os professores percebem a necessidade de uma revisão na proposta que não é trabalhada também às condições de conhecimento com que os alunos chegam ao Ensino Fundamental. Os alunos, que se mostram desinteressados e a escola se encontra desprovida de autoridade. O documento está defasado, não atende a realidade local, e os profissionais veem a necessidade de serem consultados para sua reformulação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando os significados dos relatos profissionais dos professores de História buscou-se verificar o currículo real e embora o trabalho do professor pareça isolado segundo Bittencourt (2008) o poder da categoria reside na ação que também é comum.

As disciplinas escolares possuem uma trajetória histórica que foi construída dentro da cultura escolar, onde a constituição da identidade dos professores também ocorreu. A intencionalidade de a disciplina aparecerem nos currículos como nos conta Abud (2010) no Plano Nacional de Educação de 1936 onde a base era o patriotismo, reafirmado nas Instruções Metodológicas de 1945, ou seja, essa ideia de civismo ligada à disciplina história nasceu e permaneceu por muito tempo dentro da constituição da disciplina. Ao passo que Segundo Bittencourt (2008) a formação para professores da disciplina História se efetivou somente na década de 1930 do século vinte.

Após um período Histórico onde a disciplina foi retirada dos currículos temos a elaboração de novas propostas, com novos focos na década de 1980, quando a disciplina

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

voltou aos currículos. De acordo com Bittencourt (2008) o professor de História ao longo de uma trajetória histórica foi se profissionalizando e especializando-se, bem como se fortalecendo com a organização de associações representativas da classe que participam das discussões curriculares acerca da permanência e composição da disciplina nos currículos. Entre as especificidades do trabalho dos professores estão às curvas que produzem cotidianamente entre a estrutura curricular oficial que deve seguir e suas práticas em sala de aula. Professores não são técnicos, segundo Bittencourt (2008), mas quem torna o saber que deve ser ensinado em saber que será aprendido. Deste modo, essa pesquisa buscou contribuir para a socialização desses saberes históricos em sala de aula frente ao currículo normativo CBC. Os apontamentos desses professores são importantes e necessários para a formação de professores mais reflexivos diante de suas práticas, construção de currículos normativos, do ensino e do sentido da disciplina História no século XXI.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro. Zahar. 2010.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Legisladores e Intérpretes, sobre modernidade, pós- modernidade e intelectuais**. Zahar. Rio de Janeiro 1998.p. 13- 105.

_____. **Sobre educação e Juventude**. Rio de Janeiro. Zahar. 2013.

BITTENCOURT, Circe. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações In: E. S. des. Barreto (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas. Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1998.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2008.

BITTENCOURT, Circe. **O saber Histórico na sala de aula**. 12 edição. São Paulo. Editora Contexto, 2013. p.11-27, 69-90.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

_____, **SEEMG**, Caderno de Boas Práticas, 2012.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

_____, **Decreto 477**, fev.1969.

_____, **Decreto 869**, 12 set. 1969.

_____, GOVMG. **Decreto 46.125**, 2013.

_____, MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998.

_____, MEC, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394, 1996.

_____, SEEMG, **Resolução 2.197**, Estado de Minas Gerais, 2012.

_____, SEEMG, **Conteúdo Básico Comum**. 2005.

FONSCECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: História Oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em www.ibge.gov.br. acesso em: 20 ago.2014.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre a ática na História Oral. Projeto História 15, São Paulo. Abril, 1997 b.

_____, **O que faz a História Oral diferente**. Projeto História 14, São Paulo. Fev, 1997.

_____, Forma e significado da representação histórica. A batalha de Evarts e a batalha de Crummies (Kentuncky: 1931, 1941). **História & Perspectivas**, Uberlândia (39): 181-217, jul.dez. 2008

FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: reflexões sobre a prática de ensino

Álvaro Nonato Franco Ribeiro

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
alvaro_franco2007@yahoo.com.br

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

O presente trabalho denominado *Fontes Históricas e Ensino de História: Reflexões sobre a Prática de Ensino*, parte da dissertação de Mestrado em Educação, intitulada *Fontes Históricas e Ensino de História: Olhares Sobre o Medieval*, defendida em dezembro de 2014, junto ao Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, tem como objetivo compreender e problematizar como os professores da rede pública e privada do Ensino Fundamental de História, da cidade de Pouso Alegre – Minas Gerais, percebem, resistem e incorporam características do ideário neoprodutivista de educação, em sua prática de ensino junto aos alunos do Ensino Fundamental, a partir da utilização das fontes históricas como recursos pedagógicos, segunda as exigências das propostas curriculares oficiais que influenciam a sua prática de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Currículo Básico Comum – CBC/MG). Trabalhou-se com o conceito de Nova História e Mentalidades em Le Goff (1990; 1995; 1998) e da evolução das ideias pedagógicas no Brasil com Saviani (2006; 2008; 2013), referenciais teóricos desta pesquisa. Descreveu-se as visões que compõem as mentalidades acerca do ensino de História e da prática pedagógica a ele relacionada como resultados de um longo processo de formação das mentalidades, construídas ao longo da História da Educação Brasileira. A pesquisa de natureza quanti-qualitativa realizou a aplicação de um questionário com questões semiestruturadas aos professores de História do Ensino Fundamental, o que possibilitou investigar, através de categorização, o uso das fontes históricas. Esta pesquisa reafirmou a importância do docente na construção e na transformação de sua prática de ensino, através das resistências identificadas como principais elementos da constituição de um ensino não alienado, que possibilita formar o aluno como trabalhador, mas também, pronto para transformar o sistema e a realidade que o circunda.

Palavras-chave: Ensino de História, Fontes Históricas, Prática do Ensino de História.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo descrever os resultados da pesquisa desenvolvida durante os anos de 2013 e 2014, na cidade de Pouso Alegre, acerca da inserção de fontes históricas na prática de ensino dos professores de História do Ensino Fundamental. Foram aplicados questionários a vinte e cinco (25) professores, que

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

constituíram o grupo de participantes desta pesquisa. A partir das respostas obtidas, foram construídas categorias de análise a partir. Esta categorização teve por finalidade averiguar as práticas de ensino de História no uso das fontes históricas.

Os aspectos analisados nas construções dessas categorias permitiram conhecer, descrever, compreender e problematizar a prática de ensino, os conteúdos elencados e a forma de apropriação desses conteúdos pelo ensino de História no Ensino Fundamental.

2 OBJETIVOS

Esta pesquisa objetivou compreender como os professores de História inserem as fontes históricas em suas aulas como recursos didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das temáticas que compõem a sua disciplina. Pretendeu ainda, analisar como a documentação curricular oficial, composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC - MG), influem na sua prática de ensino e concebem a utilização das fontes históricas.

3 MÉTODO

Este estudo foi construído através do diálogo entre Saviani (2006; 2008; 2013) e Le Goff (1990; 1995; 1998; 2005; 2006; 2008), estabelecido através da corrente de produção historiográfica da Nova História, que desenvolveu a noção de mentalidades, essencial para a compreensão da construção das ideias pedagógicas no Brasil, que levaram a uma visão específica acerca do papel da escola e do ensino e que reflete na prática adotada pelos docentes.

Pode ser caracterizada como uma pesquisa quanti-qualitativa, de caráter documental e empírico. Foram aplicados vinte e cinco (25) questionários. As questões que o compuseram foram semiestruturadas e buscaram levantar dados relacionados ao perfil profissional dos docentes, assim como conhecer sua relação com as fontes históricas.

A organização dos dados em gráficos e tabelas possibilitou objetivar a observação, análise e exame dessas categorias. Algumas expressões destacadas nos gráficos aparecem com maior frequência nas respostas dos participantes, o que permitiu

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

o agrupamento das questões afins e observação, aquilo que mais influencia a formação das visões sobre as temáticas exploradas nas questões.

4 DESENVOLVIMENTO, DISCUSSÃO E RESULTADOS FINAIS

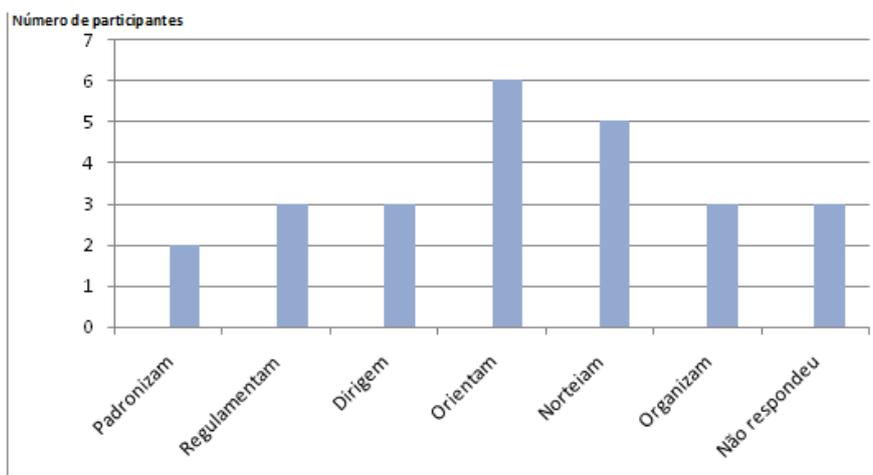
4.1. 1ª CATEGORIA: o currículo enquanto diretriz norteadora

As primeiras questões do questionário procuraram investigar a relação que os docentes estabeleciam com a documentação curricular oficial do Estado e como ela influencia a prática de ensino no universo de sala de aula, desenvolvida pelos professores. Influência esta que de modo indireto contribui para edificar uma dada visão sobre a Educação e o ensino de História, como foi problematizado a seguir.

Primeiramente, foram apresentados os dados coletados a partir do gráfico 1. Em seguida, as problematizações realizadas do confronto com as opiniões dos participantes do estudo com a perspectiva teórica adotada.

Durante o processo de análise e compilação dos dados, foi possível organizar em sete grupos diferentes as expressões que apareciam com maior frequência nas respostas dadas às questões. Embora não tenham sido as mesmas, destaca-se o papel do currículo enquanto aquilo que orienta e norteia a prática docente, mostrando a influência direta existente entre as orientações oriundas desses documentos nas ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Gráfico 01: Significado das Propostas Curriculares na Prática de Ensino



De acordo com Saviani (2008), ao longo da história da educação brasileira, todas as reformas que afetaram o trabalho do professor dentro da sala de aula foram pensadas

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

fora da escola por aqueles que indiretamente estavam envolvidos no dia-a-dia escolar. Isso fez com que as necessidades da escola nunca fossem levadas em conta no processo da formação curricular e na constituição das políticas públicas para a Educação.

Ao professor e a todos aqueles que atuam no espaço escolar cabia apenas seguir aos desígnios externos, enquanto um “norte”, uma “diretriz”, aquilo que viera para “orientar” e “conduzir” a prática de ensino. Refletir sobre o currículo, analisá-lo e questioná-lo não constitui um hábito para os profissionais que atuam na Educação Básica, que forjaram sua mentalidade de modo externo a esse processo e, que por este fato, enxergaram o currículo apenas como algo a ser seguido, sem a necessidade de se levantar quaisquer questionamentos acerca dele. Quatro dos participantes apontaram o currículo enquanto algo que norteia e orienta o ensino, refletindo a relação descrita acima:

“Para a orientação do professor na sala de aula.” (P9, 2014).

“É utilizado como um norteador no currículo básico complementando o conteúdo.” (P14, 2014).

“Os documentos são responsáveis por orientar o ensino de história no que se refere aos temas que serão trabalhados durante o Ensino Fundamental.” (P15, 2014):

“Orientam o ensino.” (P20,2014):

Estas falas retratam o reflexo do contato com a própria documentação que se descreve como algo encarregado de orientar a Educação Nacional, no caso dos PCNs, segundo Brasil (1998), ou no caso do CBC, na educação mineira. Ambas constituídas por realidades culturais e humanas múltiplas, cuja busca por contemplá-las teria sido o grande objetivo da documentação. Por isso, Guimarães (2003) aponta como grande característica da constituição desses documentos o multiculturalismo.

Percebe-se a partir destas respostas obtidas que a formação do professor de História não está atrelada ao desenvolvimento de uma postura que o leve a questionar os desígnios externos que afetam as escolas e interferem no desenvolvimento de sua prática de ensino. Assim, desprovidos de criticidade os professores tomam o currículo como algo a ser seguido sem questionamentos, e que atua de modo a conduzir as ações desenvolvidas em sala de aula. O caráter unificador desses documentos, também descrito em seus textos, é salientado:

“Regimentar e unificar as propostas de ensino em todo país e no estado mineiro, respectivamente” (P18, 2014)

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“São documentos que regem os sistemas de ensino e contribuem para a construção dos materiais didáticos, planos de ensino e metodologias”. (P20, 2014).

As mentalidades, para Le Goff (1995), são constituídas em grupo, ao longo dos séculos. Por isso, é possível compreender o padrão da maioria das respostas dos docentes com relação a essa questão, não sendo surpresa a visão que os professores têm do papel dos PCNs e do CBC. Guimarães (2003) salienta que a constituição profissional do professor se dá através do contato com a documentação proveniente de fora das escolas, com outros membros da sua categoria profissional, com as diferentes fases da sua formação (inicial e continuada), entre outros aspectos. Tudo isso acaba por constituir as mentalidades do professor de História, que tem uma forma particular de tratar a Educação, sua disciplina e as metodologias possíveis para ensiná-la. Em meio às particularidades que existem em cada resposta do questionário, sobrepõem-se os traços comuns, as provas da existência, do que Le Goff (1995) denomina como inconsciente coletivo, constituído ao longo dos séculos e que ainda influi na percepção do mundo de todo um grupo de pessoas.

No entanto, essas particularidades constituem outro importante ponto de reflexão. Abaixo observamos a colocação de (P14) que chama a atenção pelo fato de considerar o currículo enquanto algo que apenas complementa o conteúdo, ou seja, esse participante considera as temáticas históricas, a serem tratadas no Ensino Fundamental, como algo superior à documentação oficial:

“É utilizado como um norteador no currículo básico complementando o conteúdo”
(P14, 2014).

Essa visão, segundo Bittencourt (2009), é fruto do caráter conteudista que predominou durante muitos anos no ensino de História, herança da influência positivista na composição dessa disciplina escolar. Para esse método de produção historiográfica, os fatos deviam ser descritos de acordo com a documentação levantada pelo historiador, sem reflexões. A fonte histórica era considerada um instrumento da verdade e, por isso, sem a necessidade de enfrentar qualquer tipo de questionamento.

Introduzido nas escolas de primeiras letras, ainda no período imperial da História Brasileira, como apontado no segundo capítulo deste trabalho, o ensino de História era utilizado como um meio de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

e os valores patrióticos, ao tratar em seus temas os heróis nacionais. Os fatos históricos se sobrepunham a quaisquer reflexões sobre eles. Tratavam apenas da verdade e não havia necessidade de questionar a verdade. Desse modo, os conteúdos se sobrepõem ao currículo, que aparece para P14 com uma função complementar, além da dirigente, apontada pelos demais participantes do estudo.

Quando se trata do ensino de História, percebemos que esta prática tende à manutenção do seu caráter ainda lidando com informações consolidadas historicamente, sob a falácia do desenvolvimento da cidadania e da experiência democrática, quando na verdade tende apenas à preparação do aluno para ingressar nesse mundo capitalista, como apenas mais um elemento do sistema que o reproduz, admira-o, e que se tornou incapaz de transformá-lo.

4.2. 2ª CATEGORIA: fontes históricas como instrumento de alienação

A seguir, investigou-se a importância das fontes históricas para a prática docente, questionando-se inicialmente o modo como elas apareciam na documentação curricular oficial. Vinte e um (21) participantes do estudo afirmaram perceber nos documentos uma exigência quanto ao uso das fontes históricas em suas aulas, acompanhando essa tendência metodológica no que diz respeito ao ensino de História. Alegaram, em sua maioria, que a utilização dos documentos, para o PCNs e o CBC/MG, diversifica as aulas e contribui para o desenvolvimento de metodologias válidas para ensinar os conteúdos:

“No CBC elas aparecem atreladas aos temas e aos eixos temáticos.” (P1, 2014).

“Elas são apontadas como caminhos possíveis para se ensinar história.” (P10, 2014).

“Os documentos colocam as fontes como recursos para se ensinar história.” (P20, 2014).

No entanto, dois dos participantes não encontram exigência alguma no que diz respeito a essa temática. Um alega desconhecimento com relação à documentação curricular oficial, pois esta não influiria em sua prática. Outro menciona que os documentos apenas apontam o desenvolvimento de competências e habilidades, não contendo nenhuma indicação metodológica:

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“Não tenho acesso aos documentos, pois não influenciam a minha prática.” (P2, 2014).

“Não. Apresenta o ‘desenvolvimento’ de competências e habilidades. Absurdamente como desenvolvimento burocrático”. (P11, 2014).

Para outros, no entanto, seria possível constatar que as fontes históricas são associadas apenas a alguns temas, não havendo nenhuma exigência a respeito de sua utilização:

“Ainda é pequena, mas já tem a indicação do uso de fontes históricas como ferramenta para desenvolver as habilidades em alguns tópicos, principalmente no Ensino Médio. No CBC do Ensino Fundamental é menor essa sugestão.” (P7, 2014).

“Existe em alguns conteúdos a menção do uso de fontes históricas, porém, não em todo o processo. ” (P21, 2014).

A existência de uma maioria, percebendo a exigência da documentação curricular acerca das fontes históricas, revela que a formação inicial e continuada tem se preocupado em incluí-las enquanto recursos para se ensinar História. No entanto, a desconsideração de alguns frente às orientações metodológicas dos PCNs e do CBC revela que os documentos curriculares e as metodologias por eles apresentadas ainda não foram incorporados por todos os docentes, ou ainda, que no desconhecimento das exigências, uma prática de ensino independente esteja sendo consolidada.

Este fato chama a atenção, pois todos os participantes, ou seja, os que reconhecem e os que não reconhecem a exigência nos PCNs e CBC/MG a respeito dessa metodologia, relataram que utilizam as fontes históricas em suas aulas, principalmente porque percebem a importância desses recursos enquanto um meio de desenvolver as temáticas a serem tratadas nas aulas.

É mostrada uma percepção de que as fontes trazem para o espaço da sala de aula uma variação, seja na organização da aula em si ou na forma de abordar os temas. Para Le Goff (1990), esse fato é fruto da relação que o historiador constrói junto à documentação por ele utilizada. É na leitura e interpretação da documentação, associadas à visão de mundo que este profissional detém que as temáticas históricas ganham vida e são passíveis de análise, que tende a ser uma análise particular para cada historiador, uma vez que ela é influenciada por sua própria vivência.

“Geram contra-pontos da bibliografia social ou a oficial.” (P5,2014).

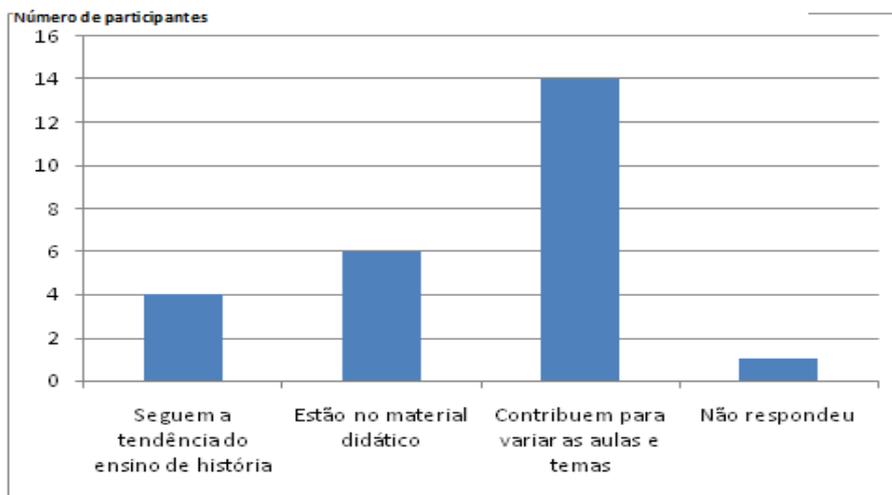
“Elas contribuem para diversificar as aulas.” (P23,2014).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Outro aspecto que ressalta desse fato advém dos discursos que permeiam a educação. Sempre é mencionada ao professor a necessidade de reconstruir a sua prática, adaptá-la aos interesses dos alunos de seu tempo. Exigência esta que passou a ser, segundo Saviani (2006), inclusa no ensino a partir da introdução dos ideais escolanovistas no Brasil, ainda na primeira metade do século XX.

Ao longo das décadas, os profissionais da educação aderiram a este discurso e passaram a incluí-lo para descrever a sua prática ou as ferramentas por eles utilizadas. Quando questionados a esse respeito, os participantes trazem à tona um discurso que permeia cotidianamente o seu exercício profissional, assim como também as falas que ouviam enquanto alunos de graduação e até mesmo na Educação Básica. Convencionou-se que ser professor é estar em busca do novo, daquilo que desperta o interesse do aluno para a sua disciplina e que seja capaz de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Este fato passou também a compor as mentalidades acerca do ensino e da profissão docente. Esta justificativa e as demais apontadas pelos participantes foram agrupadas no gráfico a seguir:

Gráfico 02: Razão da Utilização das Fontes Históricas nas Aulas de História



Além da variação dos temas e das aulas, também foi apontado como justificativa o fato de as fontes estarem presentes no material didático (6 participantes), ou ainda, estarem seguindo a tendência atual para o ensino de história (4 participantes). Apenas um (1) participante não respondeu a essa questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes dados demonstram que as fontes históricas estão incorporadas ao discurso docente, mas de modo acrítico, pouco reflexivo, tal qual aparecem nos documentos curriculares oficiais, constituindo parte da alocação a respeito das mudanças no ensino de História. As fontes passam a pertencer à prática, não como um meio de suscitar novas abordagens, mas como um meio de reafirmar a memória oficial já presente nos livros didáticos.

Bittencourt (2009) salienta que este trato acrítico aos documentos faz com que os professores percam a possibilidade de renovação das temáticas históricas, mantendo o ensino dessa disciplina no seu mesmo lugar comum. Esse fato é fruto da relação já descrita anteriormente, em que as escolas sempre foram encaradas não como um ambiente de construção de suas próprias pedagógicas, mas sim como um lugar de execução das práticas pensadas fora dessa instituição. Desse modo, as falas provenientes dessa documentação acabam por fazer parte das mentalidades do ensino.

Além disso, a desvalorização histórica do magistério fez com que esses profissionais sempre possuíssem longas jornadas de trabalho, o que acabou por não propiciar o estudo e a adoção da postura crítica frente aos desígnios externos e a sua própria prática, o que para Guimarães (2003) leva à constituição de uma classe profissional e à formação da mentalidade comum ao professor de História com seus pares.

Desse modo, as fontes históricas não aparecem como recursos destinados a promover um novo ensino de História, que desperte no aluno o espírito questionador frente às realidades já consolidadas. As fontes são tratadas apenas como metodologias que tendem a reproduzir o caráter alienante em que se encontra o ensino. Em consonância com a documentação curricular oficial, a prática de ensino em História reproduz a mesma visão de mundo, verdades construídas por aqueles que sempre detiveram o poder.

Diante dessas considerações aqui apresentadas, reafirma-se a importância do docente na construção e na transformação da sua prática de ensino. As suas resistências e as suas construções são os principais elementos da constituição de um ensino não

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

alienado, que prepare o aluno para ser não apenas mais um trabalhador, apto a se inserir de modo eficiente na cadeia produtiva, mas sim, que esteja pronto para transformar este sistema e a realidade que o circunda. Le Goff (2006) aponta para a necessidade de sermos “professores pianistas”, dando vida a partir da interpretação das fontes históricas em sala de aula, a uma nova História, o que levaria, por consequência, a uma interpretação da realidade diferenciada, e à formação de novos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Currículo Básico Comum (CBC) – História.** SEE/MG, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino em História.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **As Mentalidades: uma história ambígua.** In: LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. (Org.). **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Em busca da Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Aberturas para a História da Educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

A HABILIDADE COGNITIVA DE PLANEJAMENTO E A CORRELAÇÃO COM DESEMPENHO ACADÊMICO

Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação
ctussi@hotmail.com

Susana Gakyia Caliatto

RESUMO

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UNIVAS – MG que investigou a relação entre as funções executivas e o desempenho acadêmico. No recorte, aqui apresentado, o estudo objetivou verificar a relação entre a habilidade cognitiva de planejamento e o desempenho acadêmico de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os participantes foram 142 alunos matriculados em escolas públicas do interior do sul de Minas Gerais, com idades entre oito e nove anos, de ambos os sexos, sendo 79 meninos (55,6%). O procedimento de coleta de dados foi realizado a partir da aplicação do Teste da Torre de Londres – ToL (2012) desenvolvido com base na Torre de Hanói (1981), que avalia a habilidade de planejamento. A avaliação do Desempenho foi considerada a partir de valores atribuídos aos conceitos dados pelos professores aos alunos nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Literatura e Religião, no bimestre referente ao período de aplicação do teste. Para a análise dos dados foi ponderada a correlação de Pearson a partir dos resultados obtidos pelos alunos no Teste de Torre de Londres e os resultados de Desempenho acadêmico, e foi considerado, para as discussões, o levantamento da literatura da área. Os principais resultados indicam que houve correlação positiva e significativa entre a habilidade cognitiva de planejamento e os Desempenhos nas disciplinas de Matemática, Artes e Literatura. Considerando outros estudos que corroboram que o desenvolvimento das Funções Executivas pode se relacionar com aprendizagem de conteúdos escolares e os resultados desse estudo, sugere-se que intervenções intencionais sejam realizadas nas escolas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das Funções Executivas para que se realizem possíveis melhoras no aproveitamento dos estudantes.

Palavras chave: Planejamento. Desempenho escolar. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Entre os aspectos mais complexos da cognição humana estão as Funções Executivas que se referem a um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que exercem controle e regulam o comportamento frente às exigências e demandas do meio.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Os processos cognitivos envolvem a realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas específicas. Enquanto que processos metacognitivos relacionam-se autoconsciência, ao ajustamento do comportamento social e à personalidade (SULLIVAN; RICCIO; CASTILLO (2009), GAZZANIGA; IVRY; MANGUM (2006)).

As funções executivas possibilitam ao indivíduo envolverem-se com o meio adequando os comportamentos para que sejam adaptativos auto-organizados e direcionados a metas e permitem a interação entre as pessoas e com o meio, bem como permitem realizar ações da mais simples como organizar seus pertences até escrever um texto entre outras tarefas requeridas para o desenvolvimento e o desempenho escolar (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2008). Dentre outras capacidades, as funções executivas compreendem habilidades de planejamento e monitoramento das ações, flexibilidade, inibição das ações, memória de trabalho além de mecanismos atencionais (BEST; MILLER; JONES, 2009).

O planejamento está entre as habilidades das funções executivas e consiste na capacidade estabelecer a melhor forma de alcançar um objetivo proposto, levando em consideração o percurso e a utilização de instrumentos essenciais para a conquista da meta. A habilidade de planejar adequadamente uma sequência de ações vias à efetivação final de um objetivo é importante a muitos comportamentos no dia-a-dia do indivíduo (PHILIPS *et al.*, 2001). Sobretudo no ambiente escolar, a habilidade de planejamento é necessária, já que essa habilidade pressupõe pensar antes e durante a realização de uma tarefa acadêmica para obter bom desempenho.

Compreende-se por desempenho acadêmico o conhecimento adquirido pelo aluno, a respeito dos conteúdos escolares. Muitas vezes, para ser quantificado ou medido é transformado em conceitos ou notas, o que leva à classificação, seleção e ao controle do comportamento dos alunos. Contudo, a nota pode não expressar o real desempenho do aluno, pois nenhuma avaliação por si consegue abarcar toda possibilidade de verificação do desempenho escolar. Desse modo, pode-se considerar que a nota expressa, de forma parcial, o desempenho do estudante (ESTEBAN, 2000).

Os estudos acerca das funções executivas, incluindo a habilidade de planejamento têm sido relacionados constantemente ao desempenho acadêmico de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

indivíduos de várias idades, com e sem dificuldades de aprendizagem (BEST; MILLER; JONES, 2009). Estudos longitudinais sugerem que as funções executivas contribuem para o desempenho acadêmico mais do que a relação inversa (VASCONSELOS (2006), BULL; ESPY; WIEBE (2008)).

O estudo de Lima, Travaini e Ciasca (2009) envolveu 36 crianças, com a idade entre 7 e 10 anos, de uma cidade do interior de São Paulo em uma escola que atende crianças da educação infantil ao ensino médio com o objetivo de obter uma amostra referencial próxima do desempenho das crianças sem dificuldade para aprender. Foram utilizados testes que avaliam as funções executivas e desempenho escolar. Para avaliar a funções executivas foram usados os testes: Teste de cancelamento e *Trail Making Test-Parte A* que avalia a atenção e os testes *Trail Making Test-Parte B* que é um teste de flexibilidade, *Stroop Color Word* para avaliar a capacidade de inibição cognitiva, atenção seletiva e visual e o Teste Torre de Londres foi usado na avaliação da habilidade de planejamento mental e o raciocínio-matemático. Para avaliar o desempenho acadêmico foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) que abrange conteúdos de leitura, escrita e cálculo.

Os resultados mostraram efeito da idade e da série escolar no desempenho dos testes, principalmente nos escores de tempo do instrumento, de modo que com o avanço da idade da faixa etária e níveis de escolaridade, o desempenho melhorou significativamente. As correlações entre os escores dos testes e o desempenho escolar sugerem que os instrumentos podem ser preditivos do desenvolvimento das habilidades escolares, de modo que os construtos avaliados atenção e funções executivas estão relacionados, principalmente à matemática e a escrita.

Considerando a importância das funções executivas, especificamente expressa pela habilidade de planejamento no contexto das aprendizagens escolares, e verificando que a literatura não tem abordado a relação do planejamento com o desempenho escolar, o presente estudo se propôs a verificar essa relação.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

2 OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo verificar a relação entre a habilidade cognitiva de planejamento e o desempenho acadêmico de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 142 alunos que frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do interior do sul de Minas Gerais, com idades entre oito (84,5%) e nove anos (15,5%), de ambos os sexos, sendo 79 meninos (55,6%).

3.2 MATERIAIS

3.2.1 Teste de Torre de Londres

O Teste da Torre de Londres (ToL) (SEABRA *et al.*, 2012) avalia a capacidade de planejamento e foi desenvolvido com base na Torre de Hanói (KLAHR; ROBINSON, 1981). O desenvolvimento da ToL teve por objetivo oferecer um teste com níveis progressivos de dificuldade, desde situações bastante simples e que apresentasse problemas mais diversificados. Ele é composto por uma base com três hastes verticais e três esferas coloridas, de cores vermelha, verde e azul. A tarefa proposta pelo ToL consiste na transposição das esferas, uma por vez, a partir de uma posição inicial fixa, de modo a conseguir diferentes disposições finais, especificadas pelo aplicador. Em todos os itens do teste, há sempre uma mesma posição inicial das esferas encaixadas nas hastes, cabendo ao sujeito reorganizá-las, de acordo com a posição alvo. O procedimento contém 12 itens, cujo grau de dificuldade cresce em função do número de passos necessários para se alcançar a posição final, variando de dois a cinco movimentos. Assim, na medida em que o sujeito evolui de um item para outro no teste, o nível de dificuldade aumenta proporcionalmente ao número de movimentos necessários para solucionar cada uma das tarefas. Portanto, na execução adequada da ToL, é fundamental inicialmente planejar, ou seja, pensar antes, representar mentalmente cada passo necessário para a resolução do problema e, por fim, executar o movimento. A Figura 1 apresenta, respectivamente, a posição inicial das esferas e

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

alguns exemplos de tarefas, já solucionadas, com graus progressivos de dificuldade, que requerem dois, quatro e cinco movimentos, respectivamente.

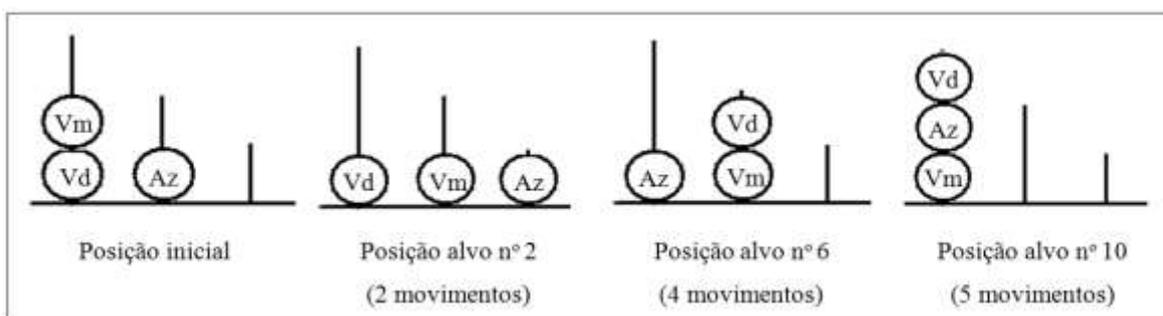


Figura 1: Ilustração do Teste da Torre de Londres

Na correção do teste, as respostas, foram consideradas corretas quando a solução foi alcançada com o mínimo de movimentos, sendo que as respostas podem corresponder a 1, 2 ou 3 pontos, conforme tenham sido alcançadas na terceira, segunda ou primeira tentativa, respectivamente. Se, apesar de três tentativas, o sujeito não conseguir realizar a tarefa, é atribuída pontuação zero.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética da UNIVAS sob o parecer nº 655.550. Todos os pais ou responsáveis pelos participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação dos mesmos.

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A aplicação do teste Torre de Londres se deu de maneira individual em um período de 10 a 15 minutos, para cada participante em sala determinada pelas escolas. O teste Torre de Londres foi corrigido, mediante as respostas dadas nas 12 fases do teste. A pontuação das respostas foi atribuída de acordo com os resultados dos participantes

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

na movimentação das peças em cada fase do teste, sendo que a pontuação total pode chegar a 36 pontos.

O desempenho dos estudantes foi obtido recolhendo-se os conceitos das disciplinas no bimestre referente ao período de aplicação do teste. Os conceitos atribuídos aos estudantes em cada disciplina (A, B, C) foram transformados em valores numéricos 3, 2, 1 respectivamente obtendo-se um valor de desempenho em cada disciplina. Dados os valores e desempenho dos estudantes obteve-se a média por disciplina que foi correlacionada ao resultado geral da amostra no teste Torre de Londres. Para análise quantitativa dos dados utilizou-se a análise descritiva de média e desvio padrão e a correlação de *Person* por meio do Programa *StatisticalPackagefortheSocialSciences* (SSPS, 21).

5 RESULTADOS

Os resultados de pontuação da ToL estão apresentados de forma descritiva de média, desvio padrão, mínimo e máximo das pontuações e o resultado das médias de desempenho em cada disciplina, em tabelas. Apresenta-se uma tabela de correlação entre as médias das variáveis ponderadas no estudo. A primeira tabela corresponde ao teste Torre de Londres - ToL.

Tabela 1: Desempenho no teste Torre de Londres

N	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
142	7,43	4,21	10	35

Considerando que o instrumento possibilita uma pontuação entre zero e 36, verifica-se na Tabela 1 que a média está próxima ao ponto central de 27,43. O valor mínimo apresentado foi de 10 e o máximo de 35 muito próximos da maior pontuação. A seguir apresentam-se os resultados do desempenho acadêmico em cada disciplina escolar.

Tabela 2: Valores de Desempenho acadêmico em cada disciplina

Desempenho Acadêmico	Desvio	Valores	Valores
-----------------------------	---------------	----------------	----------------

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

		Padrão	Mínimos	Máximos
Português	2,18	0,73	01	03
Matemática	2,15	0,75	01	03
História	2,30	0,68	01	03
Geografia	2,42	0,69	01	03
Ciências	2,33	0,77	01	03
Artes	2,83	0,38	02	03
Literatura	2,51	0,69	01	03
Religião	2,85	0,38	01	03

Em geral, a média do desempenho acadêmico dos participantes está acima do ponto médio indicando bom desempenho em todas as disciplinas, com destaque para Religião e Artes que foram as duas disciplinas mais bem pontuadas. A média mais baixa do grupo de participantes foi na disciplina de Matemática que não ficou muito distante de Língua Portuguesa. Para verificar a correlação foi realizada análise de correlação de Pearson, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3: Torre de Londres e correlação com cada disciplina

Disciplinas	Torre de Londres	
	R	(p)
Português	0,114	(0,178)
Matemática	0,228**	(0,006)
História	-0,003	(0,969)
Geografia	0,045	(0,597)
Ciências	0,102	(0,229)
Artes	0,217**	(0,010)
Literatura	0,209*	(0,012)
Religião	0,108	(0,200)

$$p = 0,05$$

A tabela 3 mostra que houve correlação positiva e significativa, considerando o valor de significância, entre os resultados do teste de Torre de Londres e os desempenhos nas disciplinas de Matemática, Artes e Literatura. O que indica que a habilidade cognitiva de planejamento medida pelo teste está correlacionada a apenas algumas disciplinas do 3^a ano do Ensino Fundamental.

6 DISCUSSÃO

Os resultados encontrados evidenciaram correlação positiva e significativa entre o planejamento e o desempenho nas disciplinas de Matemática, Artes e Literatura. O planejamento é uma habilidade das funções executivas que envolve a capacidade de, partindo de um ponto inicial, traçar um objetivo, definir as melhores formas de alcançá-lo, organizar os passos necessários para esse fim sequenciando-os corretamente, implementar o comportamento, analisar sua eficácia e, caso necessário, mudar sua execução (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2008).

O desempenho dos alunos verificado pela média da pontuação nas disciplinas correlacionadas ao planejamento foi relativamente alto considerando o ponto médio em geral. Contudo, cabe analisar que a pontuação média em Matemática foi o pior desempenho quando comparado às demais médias de desempenho dos alunos do terceiro ano. A disciplina de Artes, de forma oposta, foi o melhor desempenho alcançado na média de pontos e a de Literatura a segunda melhor média de desempenho. O que leva a crer que pode ser mais importante analisar a correlação da habilidade de planejamento e o tipo de conteúdo trabalhado nas disciplinas do que apenas o desempenho na disciplina.

No que se refere à Matemática sabe-se que é uma das disciplinas mais importantes e consideradas no desenvolvimento escolar, visto que tem sido utilizada como medida do próprio desempenho escolar (LIMA; TRAVAINI; CIASCA, 2009). Essa disciplina envolve, por exemplo, a resolução de problemas que está intimamente ligada às habilidades das Funções Executivas sob o ponto de vista da cognição. Vasconcelos (2006) verificou que o processo de resolução de problemas implicados na área da matemática envolve várias habilidades das Funções Executivas incluindo a habilidade de planejamento por meio do levantamento de hipóteses, uso de estratégias, controle do próprio desempenho e verificação do resultado obtido. Como resultado, o autor considera o planejamento como um fator facilitador e preditor da capacidade de desempenho matemático.

A habilidade de planejamento é solicitada, mediante situações nas quais são formulados planos de ação e metas a serem alcançadas conforme requerido aos alunos na tarefa do teste de Torre de Londres em que, para alcançar a solução correta é preciso

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

visualizar mentalmente a solução de passos corretos no alcance das tarefas apresentadas. Essas habilidades são ainda requeridas nas resoluções de situações problemas na área de Matemática. Com isso, a correlação entre a habilidade de planejamento com a disciplina de matemática era esperada.

As funções executivas têm se mostrado predictoras dos desempenhos em disciplinas de linguagem e de matemática, corroborando com os resultados do presente estudo que verificou a correlação do planejamento com o desempenho alto nas disciplinas de Artes e Literatura (BLAIR; RAZZA (2007), DUNCAN *et al.*, (2007)). Em relação ao conhecimento da área de Literatura e de Artes especula-se que a correlação positiva se dá à medida que as habilidades de planejamento estão relacionadas à sequência de ideias e de fatos e à organização mental requeridas para desempenhar bem as atividades dessas disciplinas, mas tal verificação não foi propósito no presente estudo. A habilidade de planejar adequadamente uma sequência de ações vias à efetivação final de um objetivo é importante a muitos comportamentos no dia-a-dia do indivíduo (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2008).

A respeito da faixa etária avaliada, considera-se que são alunos que estão fechando um ciclo de aprendizagem porque estão no 3º ano do primeiro ciclo de alfabetização, segundo o sistema educacional brasileiro de acordo com Resolução 1086/2008. Tais habilidades de leitura e escrita e conhecimento matemáticos precisam estar consolidados para futuras aprendizagens. Assim, considera-se importante que, a habilidade de planejamento, com as suas especificidades estejam presentes e correlacionadas a conteúdos escolares e ao desempenho nas disciplinas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi de verificar a relação entre a habilidade cognitiva de planejamento e o desempenho acadêmico de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os participantes da amostra apresentaram média de pontuação considerada boa para o teste Torre de Londres e também para o desempenho acadêmico em geral. Isso porque o teste de Torre de Londres é considerado um teste complexo de funções executivas (MIYAKE *et al.* 2000). Observa-se com o estudo realizado a presença da habilidade de planejamento correlacionada de forma significativa com as

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

disciplinas de Matemática, Artes e Literatura indicando também a relação desse processo cognitivo com a aprendizagem das disciplinas.

Outros estudos devem ser empreendidos para verificar que processos ou habilidades estão envolvidos nas disciplinas trabalhadas na escola e a relação deles com as habilidades das funções executivas, principalmente daquelas que não se correlacionaram com o planejamento na análise proposta no presente estudo. Ainda nesse sentido, é importante esclarecer que a realização da análise de correlação empreendida neste estudo não almejou apontar os motivos da correlação ou da não correlação.

Considerando que o desenvolvimento das Funções Executivas pode se relacionar com aprendizagem sugere-se, como uma implicação educacional, que intervenções intencionais sejam realizadas nas escolas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das Funções Executivas para com isso, realizarem uma possível melhora do aproveitamento dos estudantes em várias disciplinas.

REFERÊNCIAS

BEST, J. R.; MILLER, P. H.; JONES, L. L. Executive functions after age 5: changes and correlates. **Developmental Review**, v. 1, n. 29(3), p. 180-200, set. 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2792574/>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BLAIR, C.; RAZZA, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. **Child Development**, v. 2, n. 78, p. 647-663, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x/full>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 1086, 16 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de M. Gerais. Brasília/DF: [s.n], 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B0556CBC9-2987-4EB1-A094-AA6B34C319DA%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2015.

BULL, R.; ESPY, K. A.; WIEBE, S. A. Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. **Developmental Neuropsychology**, n. 33, v. 3, p. 205-228, 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2729141/>>. Acesso em: 23 out. 2014.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

DUNCAN, G. J. et al. School readiness and later achievement. **Developmental Psychology**, n. 43, p. 1428-1446, 2007. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/dev/43/6/1428.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

ESTEBAN, M. T. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 148, p. 3-6, 2000.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUM, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

KLAHR, D.; ROBINSON, M. Formal assessment of problem-solving and planning processes in preschool children. **Cognitive Psychology**, v. 13, n. 1, p. 113-148, 1981. Disponível em: <<http://www.psy.cmu.edu/~klahr/pdf/klahrrobinson%2081.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2015.

LIMA, R. F.; TRAVAINI, P. P.; CIASCA, S. M. Amostra de desempenho de estudantes do ensino fundamental em testes de atenção e funções executivas. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 188-199, 2009. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/80/file_80/edicao80.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MALLOY-DINIZ, L. F.; SEDÓ, M.; FUENTES, D.; LEITE, W. B. Neuropsicología das funções executivas. In FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P.; EMERSON, M. J.; WITZKI, A. H.; HOWERTER, A.; WAGER, T. D. The Unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, 41. p. 49-100. 2008.

MIYAKE, A. et al. The Unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v. 41, p. 49-100, 2000. Disponível em: <http://wagerlab.colorado.edu/files/papers/Miyake_2000_Cogn%20Psychol.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

PHILIPS, L. H. et al. Mental planning and the Tower of London task. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 54, n. 2, p. 579-597, 2001. Disponível em: <http://homepages.abdn.ac.uk/louise.phillips/pages/dept/research%20bits/aging_website_files/papers/TOL%20plan.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SEABRA, A. G. et al. Teste da torre de Londres. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. v.1 p. 102-112. São Paulo: Memnon, 2012.

SULLIVAN, J.; RICCIO, C. A.; CASTILLO, C. R. Concurrent validity of the tower tasks as measure of executive function in adults: a meta-analysis. **Applied Neuropsychology**, v. 16, n.1, p. 62-75, 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/23996632_Concurrent_validity_of_the_tower_tasks_as_measures_of_executive_function_in_adults_a_meta-analysis>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VASCONCELOS, L. **Neuropsicologia da atividade Matemática: aspectos funcionais**. Pernambuco: UFPE, 2006.



I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

ÉTICA DO AGIR: formação humana e política na escola

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

daniellarvsv@gmail.com

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

O presente trabalho é parte da dissertação de Mestrado em Educação, defendida em novembro de 2014, junto ao Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, que objetivou descrever, analisar e discutir se o agir ético docente é reproduzido pelos alunos em fase de conclusão de um período escolar que exige posturas políticas e pessoais, sejam na escolha profissional ou na entrada no mercado de trabalho e início de carreira. Recorreu-se ao pensamento de Hannah Arendt (1993; 1999; 2008; 2011; 2012; 2014) sobre o conceito de homem e de sua ação política, que aponta para uma ética do agir humano; e também Paulo Freire (2001; 2005; 2007; 2010), que como condição política, mostra o homem que traz consigo uma condição existencial no mundo, com capacidade de transformação, através do pensar e refletir, tendo o diálogo como uma condição existencial crítica sobre a realidade ética ao se fazerem escolhas políticas para si e para os outros. A pesquisa de natureza quanti-qualitativa realizou uma análise descritiva, crítica e documental dos princípios éticos nas propostas pedagógicas de três cursos do ensino médio e de três cursos de graduação. Também foi realizada uma coleta de dados com aplicação de um questionário a docentes e discentes das turmas citadas acima. Com a análise do material foi possível conhecer o perfil dos professores e de seus alunos e, através de análise de conteúdo, levantar categorias que permitiram descrever a ética existente no fazer pedagógico e confrontá-las com a análise documental das propostas pedagógicas. Identificaram-se as possíveis respostas sobre que ética existe na concepção dos discentes neste momento de escolhas, o agir permeado de ações que ora reproduzem literalmente as de seus professores e ora, mesmo que numa perspectiva inovadora, está influenciada sempre pela sua formação escolar.

Palavras-chave: Ética do Agir. Formação Humana. Formação Política.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer se a postura ética docente influencia na formação ética dos alunos, em final de curso ou no momento da escolha de profissão, é um fenômeno que se apresenta de forma desafiadora na construção desta investigação, sob o enfoque político-filosófico

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

arendtiano³. Este fenômeno sinaliza que o momento histórico da sociedade atual, marcada por mudanças, incertezas e crises das mais distintas, solicita a atenção para os fenômenos que interpelam o agir humano.

Preocupações éticas, principalmente neste último século, tem sido alvo de discussões em nossa sociedade. Princípios éticos presentes na formação da sociedade e da educação, bem como nas relações éticas pautadas na existência humana, tornaram-se parte das instituições de educação, afinal, trabalham diretamente com o ser humano. “Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para, além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica” (SAVIANI, 1997, p. 85).

A partir desta pesquisa percebeu-se que há uma influência da postura ética do profissional docente, em sua dimensão humana, de acordo com a sua formação no ensino médio e ensino superior. Assim, suscitou, que existindo esta influência, como se dá? Se não existir, por quê?

Refletir sobre as possíveis resposta a estes questionamentos e analisar a questão da postura ética do profissional docente e em que ética as escolas de educação básica e instituições de graduação estão pautadas, são os objetos de análise desta pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

Com intuito de conhecer como se dá a formação no processo educacional, do agir ético humano como condição existencial na imersão do mundo social e da cotidianidade escolar de cada um, esta pesquisa objetivou investigar, a partir da postura docente, sob a dimensão da ética e das escolhas políticas realizadas, que ética possuem os alunos ao terminarem o ensino médio e a educação superior. Este período de final e de início de outro nível de formação, seja acadêmico ou profissional, foi entendido aqui como propício para manifestação do agir humano, amparado em muitos valores, dentre eles, o da ética.

³ Hannah Arendt (1906-1975) era de origem alemã e judia, viveu na época sombria do nazismo, foi naturalizada norte-americana, estudou filosofia política, foi muito influente para o pensamento político do século XX como contribui até os dias atuais.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Foi abordada nesta pesquisa, a formação humana pela visão de Arendt e Freire, alguns questionamentos foram levantados para uma melhor compreensão do agir ético na formação escolar e as perspectivas frente à diversidade humana de acordo com o agir pedagógico. Freire (2007) aponta que a verdadeira humanização somente é possível com a ética do ser humano, e não podemos aceitar o discurso manipulador que a globalização traz, causando sofrimentos para diferentes pessoas do mundo.

A ética como valor a ser ensinado e constitutivo do agir humano, deve ser entendida como uma prática social, uma prática educacional e, sobretudo, uma prática humana. O que permite ao homem que ele seja entendido e compreendido como ser humano é o conhecimento incorporado, e não a formação massificada. Uma vez conhecendo a verdade, é possível comprometer-se e viver conscientemente através dos atos que transformam. Para Arendt (2011, p.221-222), certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido autoridades para deter a maré.

Entender e compreender leis e direitos morais prescritos socialmente não significa ter a completude consciente da ética que está posta. Faz-se necessária a vivência para que a ação seja verdadeira. Existe um distanciamento entre o que se elabora e o que se vive, o ser humano está inserido em contextos históricos e a todo o momento se depara com escolhas. Assim, entende-se que a ética é um valor adquirido pela prática, parte constitutiva do perfil dos alunos que estão sendo preparados pelos docentes do século vinte e um.

Foram realizadas análises das propostas pedagógicas de três instituições de ensino médio público e privado e de três cursos de graduação de duas instituições de ensino superior, em seu ano de conclusão, do município de Pouso Alegre/MG. Estas análises das propostas pedagógicas realizadas foram fundamentadas na metodologia existencialista arenditiana, que compreende a realidade através do contexto em que cada instituição, docentes e discentes estão inseridos.

A metodologia empregada na pesquisa, sob a visão fenomenológica de Arendt (1989), que usa da descrição do objeto de pesquisa, uma forma de compreensão de si mesmo. Uma pesquisa de natureza dialética, com abordagem quanti-qualitativa.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Apresentou-se também neste capítulo, a pesquisa empírica realizada através de aplicação de questionários a professores e alunos do terceiro ano do ensino médio da educação básica e do último ano do ensino superior de um curso de licenciatura, de um bacharelado e de um tecnólogo, permitindo traçar o perfil dos alunos e professores pesquisados.

Através do levantamento de categorias, buscou-se encontrar a ética presente no agir da prática pedagógica em reflexo no agir do aluno. As questões foram semiabertas, distribuídas de tal forma que permitiram uma discussão da formação ética dos alunos no momento de escolhas, sejam estas profissionais ou humanas.

Sob o ponto de vista qualitativo, foram investigados e analisados os resultados da aplicação de questionário aos alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas e uma privada. O questionário também foi aplicado aos professores dessas instituições, objetivando o confronto de respostas e categorização dos indicativos éticos que foram encontrados nas propostas pedagógicas do ensino médio e superior.

Essa ideia nos coloca frente ao posicionamento do professor que é crítico e examina a própria prática, não se permitindo aceitar como ser pronto e acabado, mas que reinventa a escola e por consequência a sociedade. Os dados coletados a partir dos questionários foram compilados em construção por meio de análise de conteúdo, com descrição e argumentação a partir de gráficos e tabelas que permitiram, de forma objetiva, comparar os dados entre si.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa bibliográfica e documental sobre questões éticas nas instituições escolares que possuem o ensino médio e também nas instituições com cursos de graduação, os objetivos desta pesquisa foram respondidos, mesmo com as dificuldades apresentadas para aplicação dos questionários e discursos e as ações divergentes nos Projetos Político Pedagógicos.

Em relação aos Projetos Político Pedagógicos, enquanto documento norteador para o planejamento e ações, apresenta uma escola em consonância com as legislações, porém, quando é perguntado aos alunos e professores, isso não é concretizado verdadeiramente em alguns casos. Na Escola Pública Municipal, Pública Estadual e

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Privada, a missão da escola é formar cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade, exercício da cidadania e preservação do planeta. Porém, esses alunos em estágio de conclusão do ensino médio, saem da escola com o desejo de reconhecimento profissional e que a sociedade seja mais justa, confiando no trabalho que os alunos forem exercer e aceitação no mercado e reconhecimento. Contribuir para a sociedade de uma maneira mais clara é uma das últimas alternativas, conforme as respostas coletadas.

Ao concluírem seus cursos, os alunos de graduação esperam reconhecimento, respeito e uma sociedade mais justa. A confiança da sociedade no ser humano como um novo profissional, colaborando para que as atitudes sejam realizadas de forma justa, darão resultados positivos para a contribuição na construção da sociedade como um todo.

A ética contemplada no Projeto Político Pedagógico é entendida pelos alunos de ensino médio como trabalhos e atitudes cobradas pelos professores, fortalecendo aqui a ética do agir e a influência que o professor pode exercer nas atitudes de seus alunos. No momento em que os alunos dos cursos de graduação foram pesquisados sobre o Projeto Político Pedagógico de suas instituições, contatou-se que este é um documento desconhecido por pelo menos cinquenta por cento (50%) dos alunos, contrariando a proposta de que todos os envolvidos no processo educacional devem ter acesso à proposta de uma instituição. Os que conhecem a proposta reconhecem a ética nas atitudes e trabalhos exercidos pelos alunos e professores, assim como os alunos do ensino médio.

Em relação ao conceito de ética, os alunos do ensino médio pesquisados, em sua maioria, acreditam que é um valor que muda de acordo com o passar dos anos porque a sociedade cria novas regras com o surgimento de novas culturas. Cada tempo possui uma história a ser construída, com mudanças positivas ou não. O que a sociedade julgava ser correto mudou muito durante o tempo, e ainda vai mudar muito, segundo os alunos, uma vez que os fatores políticos e sociais moldam a ética do momento.

Para os alunos dos cursos de graduação pesquisados, a ética é um valor que muda constantemente com a sociedade, história e cultura, pelo fato de o homem ser também moldado e transformado de maneira constante. O conceito de ética já é

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

incorporado de forma mais adequada, entendendo que o que muda primeiramente são os princípios e a ética se perde em suas definições de acordo com a mudança dos princípios. A cultura, de acordo com os alunos de graduação, influencia no modo de agir do ser humano. Para os alunos de graduação, o respeito, honestidade, comprometimento estão diretamente ligados ao agir ético e, portanto, não devem ser modificados entre as relações humanas.

A influência da família nas relações com a escola, de acordo com os alunos, efetiva o diálogo e favorece a aprendizagem. De acordo com os alunos, o ser humano é movido por emoções, e quando essas estão em conflito, ou seja, quando a família não oferece um ambiente acolhedor, com diálogo e convívio positivo, a aprendizagem é prejudicada. Para os alunos de ensino médio, a família é o pilar de formação para a sociedade, portanto também interferem no trabalho, escolhas, e formação do caráter.

Uma pequena parcela dos alunos do ensino médio entende que a família não influencia nessas relações, uma vez que os problemas vivenciados no lar não devem interferir nas ações escolares, pois o papel da escola é transmitir conhecimentos, enquanto a família tem a dominação da formação tradicional do ser humano. As relações familiares são imprescindíveis para os alunos de graduação e interferem diretamente nas instituições escolares. É a primeira referência do agir, portanto, os princípios formados dentro do ambiente familiar são carregados por toda a sociedade.

O papel de cada aluno do ensino médio das instituições pesquisadas é bem compreendido, pois não se acredita em uma crise de identidade dentro da escola. Entendem que ser aluno é estudar, respeitar as regras da escola, e aceitar o que é proposto pelos professores, que são modelos e sempre possuem mais conhecimento. Porém, em algumas colocações, existem alunos que se sentem incomodados com discordâncias dentro da instituição, em relação à ética, onde alguns de seus professores atendem as exigências da escola, com autoritarismo e pelo bem próprio.

Os alunos de graduação estão vivendo uma crise de identidade, de acordo com as respostas analisadas nesta pesquisa. Os que se percebem no papel de alunos, acreditam que o ambiente favorece as determinações de papéis, cientes de seus deveres e direitos enquanto alunos. Porém, para esses mesmos alunos de graduação pesquisados, a crise de identidade se apresenta no momento, enquanto os alunos de graduação

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

enxergam em seus professores atitudes de superioridade em relação aos alunos e em alguns casos, o agir sendo diferente do que se fala.

Ao final do ensino médio, período de decisão por uma profissão mais de oitenta por cento (80%) no período da aplicação, já tinham sua profissão definida, ou pelo menos a área e por decisão própria. Quando houve influência, estas aconteceram na maior parte pela família, seguindo profissões dos pais. A influência dos professores é despercebida pelos alunos do ensino médio, em relação a profissões, enquanto em questões analisadas sobre o professor como modelo, mediador e provedor de ações, os alunos têm essa questão bem definida, sabendo da importância do professor para o agir ético, acreditando também que a escola é responsável pela formação do ser humano.

Os alunos de graduação, já em fase de conclusão de curso, fizeram escolhas de acordo com situações diversas vivenciadas no período do ensino médio ou de vivências. Também as decisões aconteceram em função das condições sociais, uma vez que a vida profissional se iniciou antes mesmo do início dos cursos, e, portanto, já estando no mercado de trabalho, no caso dos alunos de GPI, a necessidade de uma especialização surgiu. Os alunos de Pedagogia, mesmo sendo uma decisão pessoal, tiveram como espelho seus professores da educação infantil na maioria. Os graduandos em Pedagogia sentiram interesse pela carreira docente ao lembrarem-se da maneira como eram tratados por seus professores da educação infantil ou fundamental I, pois tinham paciência e bondade para ensinar. Também existem os casos em que na família a profissão docente já é exercida por pais ou parentes próximos. Os alunos bacharéis em Direito entendem a advocacia como uma ascensão profissional, por abrir uma série de oportunidades trabalhistas.

A partir do entendimento com que o objetivo dessa pesquisa foi respondido no que diz respeito à influência do professor no agir ético de seus alunos, a escola foi vista como o local apropriado para a formação do ser humano, apesar de não terem sido encontrados planejamentos específicos para o desenvolvimento da ética nas instituições, segundo os alunos e professores.

O conceito de professor, enquanto modelo aceito pelos alunos para nortear suas escolhas e agir, ainda não é totalmente aceito pelos professores de maneira consciente. Ao serem tidos como modelos, acreditam que podem criar estereótipos, e que para ser

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

modelo ou espelho, “o outro” deve aceitar tal condição. As regras são relevantes em todas as ações praticadas para os alunos e professores. Sendo assim, a ética acaba sendo interiorizada pelos alunos e professores através do cumprimento das mesmas, e assim, construindo um agir de acordo com a sociedade.

Torna-se necessário compreender, assim como Arendt (1993) define a ação política, que a crença em uma vida pública baseada em cumprimento de leis, regras, modelos ou a própria teoria política, acontece primeiramente fora da vida pública. Ou seja, a dimensão da existência humana pode se tornar um caos quando a vida política perde sua dignidade e se converte em padrões.

Para uma formação humana e política os homens não podem ser persuadidos, pois ela não surge de uma verdade, mas sim de opiniões que se impõem. Por isso, a necessidade do diálogo, que é um elemento político que pode compreender naturalmente as diversas realidades, os pontos de vista divergentes – que sempre existirão- mas com a ação inspirada na comunicação, o mundo pode se estabelecer. O falar na pluralidade humana, de acordo com os conceitos de Arendt (1993) corresponde ao uso da palavra e da comunicação para com os que estão no mundo juntamente ou distanciados, mas em um mesmo mundo. Ainda como pluralidade, mesmo que se viva sozinho, ainda estamos na condição plural, pois quando me afastar do diálogo, início o pensamento como ser único, mas reconhecido por todos os outros seres humanos. O estar só também direciona o agir na pluralidade, uma vez que somos seres que se transformam e assim mudamos o mundo. Mesmo sem agir, o mundo estará sendo mudado pela própria condição humana da existência que se transforma.

Para Arendt (1993), a influência e o agir partem do pensamento. Ter domínio do pensamento para depois agir é o que apresenta o ser humano como alguém capaz de agir com consciência. A vontade de influenciar é inerente ao homem, causando um sentimento de satisfação. Na vida pública, é preciso se expor como pessoa e toda a ação acontecem de alguma forma através da palavra, do diálogo. O correr riscos torna impossível fazer qualquer previsão, a não ser possuir a confiança no próprio homem. Essa deve ser a função da escola: conhecer e pensar o mundo. Voltar ao passado e encontrar as respostas para um presente que necessita de mudanças. Talvez o maior

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

problema da educação seja exatamente o fato de estar separada, apartada da tradição. Deixamos de lado a teoria e queremos a prática.

A grande questão atual é o ser humano, que em sua condição de pluralidade é responsável pelo mundo. A atividade do pensamento possibilita refletir sobre aquilo que se passa no mundo de se perguntar o que realmente está em questão. Na crítica de Arendt (2014), a sociedade moderna supervaloriza o conhecer e enfraquece o pensar. Pensar não é um distanciamento do mundo, mas pensar sobre as vivências do mundo. Não existe educação somente na produção. O pensar parte de uma experiência concreta, é o momento que o eu pensante entra em diálogo silencioso consigo mesmo.

O *eu pensante* não encontra respostas definitivas, mas este se encontra aberto às novas respostas. O perigo para Arendt é perdemos de vista a relevância do pensar reduzindo este somente a apropriação do conhecimento sem o desencadear do agir. Perdemos as possibilidades de pensar outras perspectivas, pelo fato de deixar somente para o conhecimento, através das ciências, as formas de se conhecer ou resolver situações.

É importante ressaltar aqui, ao finalizar esta pesquisa, que a educação relacionada com a formação humana está repleta de regras e o sistema educacional vigente que organiza a entrada e permanência do aluno na escola é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que aponta os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, liberdade de pensamento, e uma gestão democrática. A vinculação da educação com o trabalho e as práticas sociais também é abordada, mas de acordo com as análises, compreende-se que esses princípios estão fundados nas regras apresentadas pelas instituições pesquisadas.

Quando a ética encontra-se ligada às questões que vinculam escola e sociedade, espera-se que o processo de formação humana seja condição essencial no cenário educativo, mas a liberdade de pensamento e expressão como regra põe em reflexão a questão central da dignidade humana e os resultados para o pensar e o agir. Freire (2014) também aborda a ética como princípio norteador da educação, sendo necessário reavaliar o processo educacional com vistas diretas para a formação humana e política do aluno.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

A ética definida por Freire (2001) deve ser estruturada na formação de professores preocupados com o respeito, consciência, autonomia, humildade, tolerância e principalmente diálogo. O professor é social e político, não podendo ser omissos na educação como instrumento de luta e despertar para a superação do senso comum. Deve se questionar e refletir sobre qual profissional deseja ser. Não precisa esperar que a própria escola apontasse como construir a sociedade, mas caminhar lado a lado com a política de seu povo, seus alunos, sendo um profissional que assume seu papel político.

A ética, enquanto valor a ser ensinado no universo escolar, seja este na educação básica, neste caso, no Ensino Médio, ou mesmo na graduação, considera as contradições entre o que constitui o ser humano em suas dimensões do agir político agregado ao acúmulo de conhecimento e à capacidade de refletir para decidir para si e para os outros. A partir da diversidade humana e da necessidade de se educar, compreendeu-se que faz parte da educação escolar pensar e refletir suas atitudes pedagógicas enquanto valores que deverão ser incorporados pelos seus alunos, e nestes estão postos a ética.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema em questão, buscou-se responder à sua questão primeira, que neste momento se constituiu de muitas outras e como isto deixa aberto este campo polêmico do humano que constitui o agir ético, político e humano, mas com a premissa de que ética é um valor criado pelos humanos, incorporado a partir de princípios.

Conscientes agora de que isto se dá no campo da educação humana, o que significa, nesta sociedade, a escola possui um lugar privilegiado, de grande responsabilidade sobre tal formação.

Um momento histórico em que a criança vai para creche com meses de vida e ao chegar ao Ensino Médio possui a responsabilidade política de escolha de uma profissão, e, no final da graduação possui conhecimentos que lhe deem competências para sua inserção no mercado de trabalho. A formação ética seria como a constituição política deste ser, ao ser capaz de assumir escolhas que venham definir sua vida a partir de suas opções.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

_____. **A dignidade da Política.** Trad: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **Entre o Passado e o Futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Ed. 48. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

OS PROFESSORES DA EAD E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DA INTERAÇÃO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Gilmar dos Santos Sousa Miranda

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
gisasomi@gmail.com

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

Na sociedade atual, os avanços provocados pelas tecnologias trouxeram uma diversidade de ferramentas inovadoras que estão sendo largamente utilizadas pelos indivíduos. Estes avanços atingem também o contexto educacional e por sua vez a Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, em que espaço e tempo não possuem mais as mesmas dimensões, a EaD passa a ser mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim, este estudo intenta apresentar as metodologias, ferramentas e recursos utilizados pelos docentes, no ambiente virtual de aprendizagem em cursos técnicos na modalidade EaD, em uma instituição de ensino do Sul de Minas Gerais. Pretende-se ainda investigar as concepções dos professores participantes, com relação à interação nesses ambientes, no tocante à relação professor aluno. Com abordagem quanti-qualitativa, esta investigação tem aspectos de pesquisa exploratória. Espera-se poder contribuir para as discussões acerca das interações que podem ser propiciadas pelo uso das ferramentas e recursos das TDIC nas plataformas de EaD.

Palavras chave: Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Interação. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Tem-se presenciado atualmente inúmeras inovações tecnológicas que se processam e alavancam profundas mudanças nos mais diversos cenários: social, político, econômico, cultural, educacional, nas relações de trabalho, no campo educacional, etc. Segundo Lessa (2011, p.18) “o momento vigente é de uma era em que a informação flui a velocidades surpreendentes e em grandes quantidades, transformando profundamente a sociedade e a economia”. Esse fenômeno de transformação influencia os indivíduos, modificando seus hábitos, interferindo no modo de ser e de estar, de agir e interagir, de viver e de conviver, de pensar e de comunicar, e

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

consequentemente, de aprender e de ensinar. Trata-se de uma era das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), em que espaço e tempo já não possuem as mesmas dimensões e definições presentes nas sociedades passadas.

Kensky (1998, p. 67) defende que “[...] o impacto das novas tecnologias exige uma reflexão sobre o que é o saber e, sobre as formas de ensinar e aprender. Exige também a apropriação e o uso dos conhecimentos e saberes disponíveis.” Essa autora também refere às TDIC como possibilidades didáticas, exigindo, em termos metodológicos, uma prática docente com base em uma nova lógica, o que implica na importância do professor disponibilizar tempo e ter oportunidades para familiarizar-se com essas tecnologias. É preciso que saiba fazer escolhas conscientes das ferramentas e formas mais adequadas ao ensino para seus alunos.

Esse novo modo de ver educação foi referido por Gatti (1993, p.24), que disse “as novas formas de movimentação e a reorganização da sala de aula criam uma distribuição de espaço e de tempo entre o trabalho do docente com o discente”. Nesse contexto, o professor enfrenta batalhas desafiadoras e seu papel necessita de constante atualização:

O professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante (KENSKY, 2003, p.90).

O que se nota é que a revolução digital transformou o espaço educacional e que o conhecimento não é mais centralizado no professor, não importa o lugar em que ele se encontra, sempre “terá acesso ao conhecimento disponível nas redes e pode continuar a aprender” (KENSKY, 2003, p. 32). As TDIC vieram auxiliar na educação em diferentes modalidades de ensino.

Em específico, na Educação à Distância (EaD) houve um crescimento expressivo da oferta de cursos, com facilidades de produção do conhecimento em ambientes de aprendizagem computacionais sofisticados, denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Embora esses ambientes facilitem a interatividade com as informações que veiculam, permitindo uma comunicação síncrona entre os docentes e entre estudantes, com quebra de barreiras de tempo e de espaço, exigem

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

professores qualificados para atuarem nessa modalidade. Pereira *et al* (2007) salienta que, para que a aprendizagem ocorra com qualidade, há a necessidade de um envolvimento de um conjunto de sujeitos inseridos (ambiente, conteúdos, interatividade e pessoas) nesses ambientes virtuais, que utilizam sistemas informatizados para postagem de conteúdos, atividades e avaliações, sendo possível, assim permitir a interação entre os atores do processo educativo.

Considerando esses pressupostos emergiram algumas questões que esta investigação busca responder: Quais os novos desafios do profissional docente frente à era da educação virtual? Na visão dos professores as metodologias utilizadas por eles nesses ambientes promovem a interação docente e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem? Qual a importância dessa interação?

Este estudo objetiva apresentar as metodologias, ferramentas e recursos utilizados pelos docentes, no ambiente virtual de aprendizagem em cursos técnicos na modalidade EaD, em uma instituição de ensino do Sul de Minas Gerais. Pretende-se ainda investigar as concepções dos professores participantes, com relação à interação nesses ambientes, no tocante à relação professor aluno.

Assim, espera-se que seja possível analisar, identificar e compreender a percepção do docente, com a forma de lidar com essa concepção de sala de aula, e como a presença não física do professor pode influenciar no quesito ensino e aprendizado.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Juntamente com a evolução do computador, as TDIC adentraram no contexto educacional e, conforme Belloni (2002, p.124) “...já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando”. No âmbito da evolução dessas tecnologias, é imprescindível referir a grande ascensão da rede mundial de computadores (internet) no fim do século passado, proliferando-se os usos dos mais diversos artefatos como ferramentas de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante ressaltar que, como todos os inventos da humanidade, o computador é sim de relevância indiscutível, portanto, perde seu sentido,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

se não for devidamente utilizado a serviço do ser humano e da sociedade, como refere Levy (1993).

Frente ao uso das TDIC, os conceitos de tempo e espaço passaram a ser entendidos sob uma nova lógica não temporal e não geográfica, assim, destacando a expansão da Educação a Distância - EaD. Belloni (2002, p.123), salienta que “o próprio conceito de distância” se transforma do mesmo modo que as relações de tempo e espaço, ancoradas pelas grandes possibilidades de comunicação a distância, proporcionadas pelas TDIC. Para Behar (2012, p. 16) “a Educação a Distância vem ao encontro destas necessidades, proporcionando que o conhecimento seja construído independente de tempo e espaço e entra em cena para ‘tenta’ auxiliar a resolver alguns dos problemas da educação brasileira”.

Com o advento dessas tecnologias, possibilitou-se uma forma mais rápida e eficiente de veicular a escrita, mudando a forma de mediação na EaD, porém é muito recentemente que se iniciou consolidação de um processo legislativo resultante de uma política de EaD mais consistente, que almejasse responder à exigência dessa expansão que impacta essa modalidade de ensino. Giolo (2008) atribui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394) de 20 de dezembro de 1996, o marco oficial de um espaço amplamente significativo em todos os níveis e modalidades de atuação inicial da educação a distância no Brasil. No artigo 80 da referida Lei consta que o “... Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, veio destinado a regulamentar o artigo 80 da LDB, aplicando conceitos, da educação à distância (BRASIL, 1996).

Tratando-se de EaD, a sala de aula é virtual e é o palco principal onde ocorre a aprendizagem e o processo educacional. Para Valentini e Soares (2005), esse espaço é denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e consiste em um espaço de relações sociais e cognitivo-sociais que, com foco num objeto de conhecimento, circula neste objeto, as interações entre os indivíduos, mediados por recursos de hipermídia, com objetivo de que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem. Esses ambientes permitem “o desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

num espaço virtual na web, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objetos de conhecimento” (VALENTINI; SOARES, 2005, p. 19).

Atualmente, presencia-se no mercado tecnológico, diversas plataformas ou ambientes virtuais, sistemas de gestão de ensino e aprendizagem destinados à educação à distância. Para este estudo, foi escolhida a plataforma utilizada pela instituição foi realizada a pesquisa de campo, denominada Moodle⁴, que consiste em um software livre e gratuito, ou seja, não haverá custo para a sua utilização. É comumente utilizado para apoio à aprendizagem, e é executado em um ambiente virtual, acessível por meio da Internet ou de rede local.

Nesta plataforma, os módulos acadêmicos são compostos por fóruns, wikis, chats, emails, glossários, roteiros de estudos, calendários, além de permitir a postagem de materiais escritos, textos, vídeos, dentre outros, de forma a permitir uma ampla gama de interação entre alunos, tutores, docente, relacionados com os objetivos pedagógicos do curso. Nesses ambientes, os professores são vistos como responsáveis por prover a interação entre o ambiente virtual, a máquina e os alunos. E é nessa interação que formaliza o contexto da educação não presencial.

Porém existem discussões no sentido de chamar a atenção dos envolvidos nesse processo, acerca do modo que fazem uso dessas tecnologias. Kensky (2003, p.121) adverte que:

Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes.

Kenski (2003) levanta a hipótese da necessidade da presença de um novo modelo de professor, diferente daquele que era o único responsável pela detenção e transmissão do conhecimento, mas adequado a uma nova concepção de comportamentos, podendo desencadear outros comportamentos, como a interação, provocação e a instigação do aluno, e conseqüentemente uma maior participação desse

⁴Moodle é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning".

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

aluno na construção do conhecimento.

Nesse contexto, emergem novas formas de interatividade, com a ascensão das TDIC, constituindo assim, cada vez mais, uma intensificação do grau de interferência dos indivíduos nos novos recursos tecnológicos. Para Belloni (2002) interatividade pode ser vista como virtualidade técnica (homem e máquina) e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Para esse autor existe uma interação quando se refere às relações humanas e existe interatividade na ocorrência da relação homem-máquina.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, a atuação conjunta e coordenada de alunos e docentes na EaD, voltada para a superação dos mesmos desafios de aprendizagem, viabiliza a construção de uma “inteligência coletiva”, que é muito mais do que a soma das contribuições individuais. Esse tipo de atuação gera um conhecimento grupal, construído e compartilhado por todos os participantes, o que interfere no processo educativo (KENSKI, 2009).

Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.4) evidenciam que “[...] a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente”. Assim, o que se nota é que a utilização das TDIC como possibilidades didáticas exige uma orientação à prática docente com base em uma nova lógica. Entretanto, o professor apresenta dificuldades no que tange às mudanças de paradigmas. Ainda são poucos professores estão preparados para enfrentar às rápidas e profundas mudanças sejam, pessoais, culturais, sociais, econômicas ou políticas.

Ponte (1992) salienta a dificuldade em fazer a separação entre a concepção individual e a concepção coletiva no processo de construção do conhecimento. As concepções e os saberes possuem um importante caráter coletivo, sendo que estes encontram a sua origem nas estruturas organizacionais, nas relações institucionais e nas dinâmicas funcionais que os integram o ambiente educacional, sendo que sua evolução é muito marcada pelas dinâmicas coletivas. Dessa forma, é impossível negar o aspecto decisivo da formação coletiva. Para esse autor, as concepções têm um caráter cognitivo, semelhante a um filtro, que dá sentido às coisas, agindo como um bloqueador para

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

novas situações, limitando assim, a possibilidade de atuação e compreensão. Assim, o “estudo das concepções dos professores tem estado estreitamente associado ao das suas crenças. Num ou noutro aspecto, será igualmente relevante ter em conta a investigação relativamente ao seu conhecimento” (PONTE,1992, p. 16).

Espera-se, que esta pesquisa possa contribuir para as discussões acerca da presença expressiva das TDIC na EaD, visto que as ferramentas tecnológicas estão presentes e são necessárias para a promoção da interação dos atores que atuam nessa modalidade de ensino. É de se concordar que esse espaço cibernético atualmente invade as residências e provoca a adesão das pessoas das mais distintas idades e classes sociais que está impulsionando o desenvolvimento do ensino à distância no Brasil.

3 METODOLOGIA

A presente investigação é quanti-qualitativa e dentro dessa abordagem estão sendo observados os aspectos da pesquisa exploratória, como afirmam Lakatos e Marconi (1985, p.86), esse tipo de pesquisa busca fazer levantamento de hipóteses, familiarizando o pesquisador com um fato, ambiente ou fenômeno, e ainda, propicia mais precisão na realização de uma pesquisa, de modo que pode ampliar ou clarificar conceitos.

Como local para a realização desta pesquisa elegeu-se uma Instituição de Ensino, onde constantemente são oferecidos cursos na modalidade EaD, contando com um número de 6000 alunos distribuídos em com um número atual de quinze polos de apoio presencial⁵. A escolha dessa Instituição de ensino se deu por ser referência na Educação à Distância, modalidade de ensino tratada nesta investigação.

Participaram deste estudo uma amostra composta de aproximadamente trinta professores das disciplinas ministradas na modalidade EaD nos diversos cursos técnicos ofertados por esse Instituto. Para a coleta de dados, responderam a dois questionários. Segundo Gil (1991, p.124) questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” que intenta conhecer as “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, dentre outros.

⁵Dados extraídos do site da instituição.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Os questionários aplicados “Perfil dos Professores da EaD” e “Concepções dos professores acerca da relação metodologias de ensino e interação nos AVA”, objetivaram construir o perfil dos professores participantes do estudo e coletar dados acerca de suas concepções sobre a interação entre professores e alunos, nessa modalidade de ensino por meio dos AVA.

A análise dos dados coletados será feita com base em aspectos da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977, p.106), que justifica que o uso dessa técnica "se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências", assim como, conhecer as ideologias que não se expressam de forma clara num primeiro momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juntamente com a ascensão tecnológica na Educação, presencia-se uma expressiva procura por cursos EaD, desencadeando a necessidade de formação continuada dos professores que atuam nesta modalidade de ensino, visto que são exigidas mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no modelo pedagógico.

O que se sabe é que através das ferramentas das TDIC, a interação entre aluno e professor, se faz necessária, mesmo que virtualmente. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para as discussões e reflexões acerca da presença expressiva das ferramentas e recursos da TDIC nas plataformas de EaD e da interação dos atores que atuam nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

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

BEHAR, P.A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**, 2012. Disponível em: <http://www.umcpes.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_10_2012_164/Texto_4_Modelos_Pedagogicos_em_Educacao_a_Distancia.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação s Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril /2002.p.117-142.

BRASIL. **Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 24 set. 2015.

GATTI, B. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. S. Paulo, FDE/ SEE. Ano 4, dez. 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 06 de jan. 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: 6.ed.[S.I.]: Papirus Editora, 2003.

_____. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Ação Educativa/ Anped. 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996

LESSA, S. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil, v. 10, 2011. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf> Acesso em: 06 de jan. 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1993.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis. (orgs). **AVA - Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PONTE, J.P. Concepções de professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. (Ed.). **Educação Matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 185-239, 1992.

VALENTINI, C. B., SOARES, E. M.S. (orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]** : compartilhando ideias e construindo cenários / org. Carla Beatris Valentini, Eliana Maria do Sacramento Soares. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO HISTÓRICO DE UMA ESCOLA TÉCNICA

Keila Miotto

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
keila.miotto@ifsuldeminas.edu.br

Carla Helena Fernandes

RESUMO

Na atualidade, o desafio posto aos professores é construir educação que contemple o currículo escolar, as orientações das Escolas e redes de ensino e o interesse e a necessidade de seus jovens alunos. Para a Educação Física, cabe considerar o aluno em sua totalidade, por meio de práticas que contemplem a cultura, a saúde, os esportes e jogos, a dança e a ginástica, entre outros conteúdos. Nesse contexto contemporâneo, o objetivo da pesquisa foi investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física de uma Escola Técnica de Ensino Profissional Tecnológico e a relação do fazer docente com contexto histórico da instituição e da própria área que, nessa Escola, se direcionou para a prática esportiva. Com origem em 1918, a Escola foi criada no modelo das antigas escolas agro técnicas voltando-se ao ensino das práticas agrícolas e, somente depois, foi assumindo também uma educação geral. Na área de Educação Física, os Jogos Escolares, as modalidades esportivas e a preparação de equipes competitivas se fizeram tradicionais nesse contexto escolar e a disciplina e a competição fizeram parte da formação dos alunos-atletas. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou-se entrevistas com os professores e pesquisa documental investigando a história da Escola e da Educação Física na Escola e a prática dos professores. A leitura de Bourdieu (1982; 1989; 1996), Franco (2012), Pérez Gómez (1998) possibilitou ampliar a compreensão das ações docentes na relação com o social e o escolar. Alguns professores foram ex-atletas da Escola, outros se destacaram em diferentes modalidades esportiva em contato a treinamentos e competições, o que justifica a prática docente voltada ao esporte. Os resultados desta pesquisa indicam que mudanças na atuação dos docentes têm acontecido de forma gradativa a partir de situações, como as demandas do ‘novo’ aluno, em que certezas deixam de responder às questões da prática.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas Pedagógicas. Contexto Histórico.

1 INTRODUÇÃO

Práticas pedagógicas são caracterizadas por ações didático-pedagógicas que acontecem na relação professor-aluno e na interação ensino-aprendizagem. Franco (2012) afirma que as ações educativas docentes são produzidas em espaços escolares, em ambientes específicos, que se constituem por diferentes e inúmeras histórias, indicando a relação entre as ações do professor e os contextos onde se desenvolvem.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

A pesquisa teve como espaço de realização uma Escola Técnica localizada no sul de Minas Gerais, tendo sido criada, em 1918, visando à formação de profissionais para atuar na produção agrícola atendendo à demanda da região. Nesse contexto, se cruzam as histórias dessa Escola, da formação docente a da própria Educação Física, sendo o esporte o conteúdo de maior significação da/na prática pedagógica dos professores. Para Barroso e Darido (2006, p.16), na história da Educação Física, “o esporte passou a ser tratado como sinônimo da Educação Física escolar e os objetivos claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos”.

A investigação desenvolvida na referida Escola objetivou analisar a prática docente dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio, em número total de 10 (dez) professores, investigando a possível relação dessas práticas com o contexto histórico da Educação Física na Escola, focando, em especial, os Jogos Escolares (tradicional competição realizada na escola) e a preparação das equipes para as competições. O foco da pesquisa foi, portanto, as aulas de Educação Física, a orientação curricular para a área e o interesse e necessidade dos jovens alunos da Escola. A problematização que direcionou a investigação se estende a dois aspectos: que práticas de Educação Física escolar vêm construindo os professores de Escola Técnica em um contexto em que, nessa área, voltou-se à prática esportiva e ao treinamento? Como atuam os professores com alunos que, para além da motivação do próprio contexto educacional para a formação de atletas, resistem e/ou apresentam dificuldades nas práticas esportivas nas aulas de Educação Física?

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR

A história da Educação Física no Brasil se caracterizou pelo caráter militar como o objetivo de disciplinarização, com o desenvolvimento de atividades físicas para educar e condicionar o corpo. Na década de 50, a Educação Física se restringiu às atividades esportivas, com grande incentivo nacional para a formação de atletas e de equipes competitivas. Nessa tendência, a Educação Física realizada nas escolas voltou-se também às práticas esportivas e à valorização das modalidades esportivas competitivas. Para Feitosa (2008, p. 13) o “esporte na escola” foi confundido com “esporte da escola”, sendo o primeiro com a finalidade da competição, do rendimento,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

da vitória, visando muitas vezes, apenas o indivíduo; já o segundo teria como objetivo a interação e solidariedade de ações, visando o coletivo. Na Escola pesquisada a Educação Física não fugiu a essa realidade, tendo se voltado ao desenvolvimento e treinamento de equipes esportivas em diversas modalidades tendo em vista a participação dos alunos em diferentes tipos de competições, o que se acentuou, na década de 80, com o surgimento dos Jogos Escolares entre as unidades de ensino, o que se realiza até os dias de hoje.

Porém, em oposição a esse direcionamento, a Educação Física se coloca em discussão quanto às suas finalidades. É um componente curricular obrigatório da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e deve ser entendida, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Área Educação Física no Ensino Médio (BRASIL, 2000) como área do conhecimento voltada à formação de cidadãos, por meio da valorização das práticas corporais: jogos, esportes, ginásticas, lutas, dentre outras. Para Betti e Zuliani (2002), a Educação Física escolar deve estar dirigida à educação pelo movimento e do movimento, possibilitando a prática da cultura corporal e contribuindo também com melhor qualidade de vida.

Para tanto, o desafio que atualmente tem sido posto aos professores que atuam na Escola onde a pesquisa foi realizada, muitos dos quais ex-atletas, e alguns também ex-alunos da mesma Escola, é, nas condições dadas, considerando-se o contexto histórico em que atuam, desenvolver prática pedagógica que, por um lado, siga as orientações da escola e as exigências curriculares nacionais para a área (BRASIL, 2000; 2010) e, por outro, contemplem as solicitações da realidade e as necessidades de seus alunos.

Na compreensão da relação entre a prática do professor e o contexto em que se desenvolvem, buscou-se explicações nos estudos de Pierre Bourdieu (1989; 1996) e Bourdieu e Passeron (1982), estudos que serviram de guia no encontro de respostas às inquietações e dúvidas da pesquisadora.

Bourdieu (1996) apresenta em suas obras o estudo das organizações sociais, com destaque para o poder que alguns grupos exercem sobre outros, bem como para a manutenção, pelas instituições entre as quais a escola, das desigualdades provocadas por

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

essas relações de poder. Entre os conceitos apresentados pelo autor, destacamos o *habitus*, conceito que se fundamenta na teoria da prática social. Para Bourdieu e Passeron (1982), o *habitus* se propõe à compreensão das ações do indivíduo entre o exterior e o interior; é a mediação entre essas dimensões e se opõe a ideia de um exterior determinante e, por outro lado, um interior livre e independente. O *habitus*, construído na família, escola e vivências profissionais, pode se modificar de acordo com as alterações e contatos que o indivíduo vive no meio em que está inserido e/ou em sua trajetória social.

A estrutura participa da formação do *habitus* dos sujeitos reproduzindo a cultura dominante, o que Bourdieu e Passeron (1982) explicam como sendo os costumes, as ações e os modos da classe dominante. A dominação da cultura se faz pelo não conhecimento dos indivíduos que se calam diante da imposição do *habitus* na reprodução da desigualdade, não respeitando diferenças sociais. A mudança se fará possível quando os agentes reconhecerem a ilegitimidade desse processo, questionando-os e possibilitando transformações. É de responsabilidade do sistema de ensino e de seus agentes se comprometer na transformação social e no processo de produção e acesso ao conhecimento, questionando as formas de imposições da cultura dominante.

A legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os *habitus* bastante perfeita para gerar o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim reproduzida (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 214-215).

Cabe ao professor o importante papel de reflexão na compreensão do seu papel como formador, conceber possibilidades de ações, transformando e modificando a estrutura do campo escolar. Refletir sobre tal situação pode promover a reconstrução/construção de práticas docentes outras; a reflexão sobre a experiência pode caracterizar-se como formação. Porém, pela diversidade constitutiva do contexto social e educacional podemos afirmar que a prática profissional não se define apenas pela reprodução de modos sociais dos contextos onde ocorre, mas integra as construções de cada sujeito professor (SILVA, 2011).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

3 MÉTODO

Na pesquisa, de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram desenvolvidas entrevistas com os professores e a análise de documentos da instituição de ensino, buscando-se, nesse caso, por aspectos históricos que se referissem ao ensino da Educação Física naquele contexto. O encaminhamento metodológico da pesquisa se encontra na relação entre a prática do professor, a Educação Física e sua história, e contexto da atuação docente, compreendendo os diversos fatores e situações que ocorrem na prática do profissional de Educação Física.

4 DISCUSSÃO

Nas entrevistas realizadas os professores disseram sobre sua trajetória e formação sendo possível perceber a forte relação com o esporte e o sentido que este tem para os mesmos, o que levam para sua prática profissional.

“Joguei vôlei durante a minha adolescência defendendo a equipe da cidade, disputava JIME (jogos competitivos)” [PEM3].

“Joguei algumas modalidades esportivas, eu fui arbitro de vôlei também, e isso teve influência para a escolha da Educação Física como formação” [PME5].

Para Nóvoa (1995), a ideia de formação refere-se ao desenvolvimento: pessoal, profissional e aos projetos da escola, indicando a necessidade de estabelecer relações entre a pessoa e o profissional. Tardif (2007), outro autor com quem dialogamos, indica os saberes docentes como algo que se constitui e se encontra em contínua transformação. Para o autor, o saber docente é “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). São os saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida e no exercício da profissão, considerados os múltiplos saberes envolvidos na formação e na prática docente dos professores. Tardif (2007) afirma que as experiências são incorporadas sobre a forma de um saber e fazer no processo de formação. Sugere-se que a prática profissional futura é motivada por aprendizagens que, em muitos casos, ocorrem antes do curso de formação inicial. Já Pérez Gomez (1998) enfatiza que as experiências acontecem no contato direto com o que se faz, sendo este

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

significativo para a aprendizagem, seja por meio do contato com a natureza, as pessoas ou objetivos culturais.

Os professores de Educação Física participantes da pesquisa, em sua maioria atletas, se destacaram na sua trajetória escolar como alunos habilidosos nas aulas de Educação Física, participando de treinamentos e competições esportivas. Essa experiência - sua bagagem cultural - foi marcante em sua formação, o que acabou, segundo o próprio relato dos docentes, se tornando uma orientação para a condução da prática profissional. Essa bagagem é constitutiva do professor e participa da construção de um *habitus*. No caso dos professores dessa Escola, a experiência pessoal se complementa no contexto escolar, o campo, fortemente marcado pela prática esportiva. Para Bourdieu e Passeron (1982) os bens culturais, oriundos da família, sociedade e aqueles acessados através da escola, se constituem das experiências e vivências ao longo de sua formação, e que foram incorporadas por ele. O *habitus* se constitui dessa bagagem na relação com o/s contexto/s, na interação com outros (pessoas e grupos). É através do *habitus* que o professor responde e este se caracteriza como princípio gerador das práticas, produzidas ao longo da trajetória de vida e experiências.

Na Escola, a prática pedagógica dos professores se volta às aulas com conteúdos esportivos, como o apresentando abaixo. Os professores indicam relação entre o treinamento e as aulas.

“Não é o objetivo principal da aula, mas acabo desenvolvendo esportes para conhecer os alunos habilidosos e convidá-los ao treinamento esportivo” (PME5).

“Sempre fui treinador das equipes da Escola. As aulas sempre se voltaram ao treinamento e condicionamento físico e a formação de equipes competitivas” (PEM7).

“As aulas aqui na Escola para o Ensino Médio sempre se direcionaram às modalidades esportivas. É por meio delas que encontramos os alunos para os treinamentos esportivos” (PEM8).

Para os Professores PEM5, PEM7 e PEM8, as aulas de Educação Física se relacionam à continuidade dos treinamentos esportivos e acontecem devido a valorização dos Jogos Escolares. O desenvolvimento do esporte na escola se faz como uma marca na história da Educação Física escolar, porém os professores têm encontrado alunos que resistem em participar do planejamento das aulas propostas, o que tem promovido a reflexão dos professores em relação aos conteúdos trabalhados.

Diante das novas solicitações da Educação Física, com diferentes proposições a

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

respeito da sua importância e do seu objetivo como disciplina do currículo escolar (BRASIL, 2000), os professores procuram desenvolver conteúdos diversificados, conhecendo a realidade e a cultura que o aluno traz para o ambiente escolar.

“Então trabalhos jogos, brincadeiras, esportes, as lutas e vários conteúdos da Educação Física, ginástica e também conhecimentos sobre o corpo!” (PME4).

“Trabalho com brincadeiras e jogos. Depende daquilo que os alunos têm interesse em fazer, e o esporte sempre prevalece. Hoje tem que tornar a aula de EF a mais agradável possível para que os alunos possam comparecer e participar, fazer com que o aluno goste da disciplina” (PEM7).

“ Dentro da proposta para esse ano, estou trabalhando no 1º ano A importância das atividades cooperativas. 2º ano, as práticas corporais alternativas, 3º ano, respostas do nosso corpo na atividade física: mitos e verdades (teoria e pratica) e 4º ano, a importância das atividades esportivas no processo de formação (jogos Interclasse)” (PME5).

Ressalta-se que atualmente a Educação Física vem se transformando em relação a seus objetivos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, podendo-se destacar ao fato de que as demandas dos alunos, do ensino, ambiente ou mesmo da cultura e da sociedade vem apresentando uma “nova” concepção do papel da Educação Física na Escola. Afirmamos, portanto, que os professores têm buscado a transformação e a ressignificação da sua prática pedagógica para oferecer aos alunos uma formação que não se resuma apenas na aprendizagem esportiva, mas que possa expandir para conhecimentos que visem uma melhor qualidade de vida (CAETANO; PIRES, 2010).

Os professores trabalham conteúdos diversificados em seu plano de ensino e aulas, sendo estes apresentados aos alunos em diferentes atividades e objetivos, buscando uma nova concepção de Educação Física no intuito de que os alunos possam aprender conhecimentos importantes para o processo de formação no Ensino Médio. Para os professores, faz-se necessário a abrangência dos conhecimentos em relação aos objetivos propostos para o desenvolvimento da disciplina. Cada professor traça o seu plano de trabalho, de acordo com suas experiências, suas vivências, sua formação e o seu contexto de trabalho. As experiências vividas individualmente e coletivamente contribuem na manutenção de algumas práticas; por outro lado buscam construir propostas diferenciadas que, acreditam ser adequadas às novas solicitações feitas ao ensinar.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

4 RESULTADOS

Retomando as questões iniciais que originaram e nortearam o encaminhamento dessa pesquisa - a saber, que práticas pedagógicas desenvolvem os professores de Educação Física em um contexto histórico voltado às atividades esportivas, mas que busca responder aos novos alunos - a análise dos dados levantados na pesquisa indica que, entre reflexões e ressignificações, os professores têm buscado construir diferentes práticas nas experiências do cotidiano escolar, nas escolhas e nos modos de ensinar. A origem desses novos modos de ensinar são seus saberes, trajetória de vida e formação implicadas na organização de um caminho que atenda as necessidades dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações docentes se constroem, no contexto em que atuam, por meio das experiências e trajetória dos profissionais, o que está implicado na formação do professor. As ações, o fazer docente, pode se modificar ou não, de acordo com as demandas do ambiente, e a partir das reflexões dos professores acerca da sua própria prática e de seus saberes, na busca pela promoção de ensino voltado à aprendizagem dos alunos.

Silva (2011, p. 345) afirma que é no exercício do cotidiano que acontecem “os medos, as angústias, os avanços e as conquistas”. Para essa autora, “as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturas para a formação, atuação e a aprendizagem docente” (p. 349) e refletir sobre a prática e sobre o exercício da docência possibilita a sua transformação e o seu aperfeiçoamento.

A pesquisa indicou que, no contexto de atuação, a prática pedagógica dos professores de Educação Física tem se constituído e se transformado. A ressignificação do trabalho docente ocorrerá quando os professores se envolverem efetivamente com a reflexão sobre a prática, respeitando a diversidade dos grupos existentes na escola, suas experiências e a sua cultura, promovendo práticas que realmente cumpram com sua função educacional.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez 2006.

BETTI, M.; ZULIANE, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p. 73-81, jun/set 2002. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REM_EFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso: outubro de 2014.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375>. Acesso em: setembro de 2014.

CAETANO, A. PIRES, G. A relação teoria prática na Educação Física escolar: um constante desafio em questão. In: Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física, 2, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010, p. 1521 – 1532.

FEITOSA, J. L. A. **Educação Física**: até que ponto educa? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Jo%E3o%20Lu%EDs%20Almeida%20Feitos%20a.pdf>. Acesso: setembro de 2014.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, J.C; ALVES, N. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169 – 188.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

PÉREZ GOMES, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.p. 67-97.

SILVA, M. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, v. 27, p. 335-360, dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

O PERFIL DOCENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo em curso de bacharelado em administração do sul de minas

Luiz Gonzaga Ribeiro Neto

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
luizinho.serrania@gmail.com

Neide Pena Cária

RESUMO

O ensino superior brasileiro tem passado nas últimas décadas por um processo de transformação e mudanças a fim de atender às demandas impostas pelo sistema produtivo movido pela diversificação da produção e pelos avanços tecnológicos, no contexto da globalização. A partir dos anos 1990, pressionados por grandes organismos internacionais, a educação superior aderiu ao movimento de expansão, principalmente, por meio da iniciativa privada. Além das mudanças no cenário educacional, como em um processo em cadeia, as novas exigências do mercado colocaram para as Instituições de Ensino Superior assim como uma análise do perfil desses professores. Objetivo deste trabalho é analisar o perfil docente de curso bacharelado em Administração de uma IES do Sul de Minas, assim como a percepção dos mesmos em relação aos processos de formação continuada. A metodologia utilizada na pesquisa tem caráter descritivo, analítico, transversal, e se baseia na abordagem quanti-qualitativa. O estudo se desenvolveu com a utilização de métodos mistos e uma pesquisa de campo em curso de graduação bacharelado em Administração, presencial, de uma IES Sul de Minas, localizada em Varginha-MG, tendo como sujeitos pesquisados o corpo docente efetivamente em exercício no período da coleta (IES) verdadeiros dilemas educacionais no que se refere à formação de profissionais para este novo tempo. Este estudo origina-se da dissertação de Mestrado em Educação e propõe uma reflexão sobre formação docente no ensino superior brasileiro, de dados. Os resultados apontam que a maioria dos professores do referido curso não possui formação em educação e utilizam da formação continuada para desenvolverem suas competências profissionais.

Palavras-Chave: Competências profissionais. Docência. Ensino Superior. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto origina-se de uma pesquisa realizada para dissertação de Mestrado em Educação, cujo *locus* de pesquisa foi uma instituição de ensino superior (IES), localizada no Sul de Minas, especificamente no curso de Administração. A metodologia utilizada na pesquisa se baseou na abordagem quanti-qualitativa, de caráter descritivo,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

análítico, transversal e se realizou por meio de um estudo empírico. Os sujeitos pesquisados foram 18 (dezoito) docentes do curso de Administração da IES pesquisada, que se manifestaram sobre a sua formação inicial e continuada e as práticas adotadas em sala de aula a fim de melhor desenvolver nos alunos, futuros profissionais, as competências profissionais requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A coleta de dados se deu por meio de um questionário semiestruturado, aplicado via meio eletrônico, no segundo semestre de 2014. Para a sistematização dos dados foi utilizada a análise estatística descritiva, por meio do software Microsoft EXCEL, cuja interpretação e análise se ampararam na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2008).

As mudanças no panorama do ensino superior das últimas décadas, como à expansão do número de instituições, cursos e matrículas, e ainda à pressão por qualidade, que se impôs ao sistema educacional dos países, trouxeram à tona a questão da formação profissional do docente universitário. Assim, diante desse contexto e, partindo do pressuposto de que a instituição de ensino deve ser *lócus* da formação de profissionais competentes para o mundo do trabalho, o que se encontra em questão, neste texto, é o perfil dos professores do ensino superior brasileiro e, especificamente, no curso pesquisado, assim como a percepção dos mesmos em relação aos processos de formação continuada. Neste texto optou-se pelo recorte nos dados pesquisados que abordam, especificamente, o perfil docente do curso pesquisado e o processo de formação continuada dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

As demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pela economia globalizada e pelo avanço das tecnologias, tem exigido uma transformação no perfil do trabalhador de forma a atender as necessidades do sistema de produção flexível se instalou. O mercado de trabalho hoje busca por profissionais com visão holística, capazes de tomar decisões rápidas e tenham atitudes proativas, que saibam utilizar os conhecimentos para resolução que problemas complexos, além de possuir comportamentos que promovam a prática profissional, como o trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, liderança, entre outros.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Neste contexto, a educação superior vem passando por transformações amplas e estruturais no Brasil e em todo o mundo, decorrentes do movimento difuso e multifacetado da internacionalização do capitalismo. Na visão de Dourado, Oliveira e Catani (2003), as universidades assumiram a vocação empresarial e a orientação para o mercado, sendo pautadas por uma gestão baseada na excelência, eficiência e produtividade. Além disso, tem como papel principal formar profissionais e gerar tecnologias e inovações a serviço do capital produtivo, sendo caracterizadas pelo crescente pragmatismo, tecnicismo e caráter instrumental. Este retorno ao neotecnicismo, como abordado por Saviani (2010), faz desaparecer, inclusive, os aspectos de formação humanística, crítica e reflexiva, necessários a qualquer povo ou nação. Isso não quer dizer que a educação esteja imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização, como já analisado por Sanfelice (2009).

Diante destas mudanças, os princípios do neoliberalismo, que se difundiram no mundo a partir década de 1970, tiveram impacto em todas as áreas da sociedade, inclusive na educação escolar, da pré-escola à universidade, materializando-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, em 1996. Para Melo (2011), na sociedade atual, o conhecimento passou a ser visto como base para o desenvolvimento dos países, que assumiu um papel primordial no progresso econômico mundial, sendo o investimento em educação propagado como caminho que permite aos cidadãos e aos países saírem de um patamar inferior para outro melhor. Após a promulgação da LDBEN, os resultados não demoraram a aparecer, confirmando as expectativas dos autores, ora citados, além de outros especialistas da educação superior.

Ristoff (2011), por exemplo, argumenta sobre as principais tendências da educação superior brasileira nos anos após LDBEN, a saber: 1) Expansão; 2) Privatização; 3) Diversificação; 4) Centralização; 5) Desequilíbrio regional; 6) Ampliação das oportunidades de acesso; 7) Desequilíbrio da oferta; 8) Ociosidade de vagas; 9) Corrida por titulação e 10) Lento incremento da taxa de escolarização. Gomes, Oliveira e Dourado (2011) também analisam que as políticas de educação superior na década de 1990 no Brasil basearam-se na associação de três princípios fundamentais:

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

flexibilidade, competitividade e avaliação, com objetivo de instituir um sistema de educação superior diversificado e diferenciado que rompesse com o modelo anterior.

Porém, não são poucos os autores que criticam esta nova concepção do ensino superior brasileiro, com forte viés privatista, apontando que o Estado passou a assumir o papel de regulador do sistema, de forma a garantir uma educação de qualidade a todos. Para isso, foi institucionalizado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, 2004), por meio do qual o Ministério da Educação (MEC), o Governo Federal promove o acompanhamento/regulação e a fiscalização das instituições públicas e privadas. Sobre esta questão, Dias e Sobrinho (2011) faz uma referência à ideologia neoliberal e à função do Estado na educação superior.

Os governantes, em geral, são sensíveis às promessas de desenvolvimento por meio de um sistema educacional eficiente e pragmático. O dever do Estado relativamente de garantir educação de qualidade quase sempre se centra em organizar um eficiente sistema de controle e regulação, através de processos, dito de avaliação e acreditação, elaborar os instrumentos legais e normativos, aperfeiçoar o conjunto de informações e, embora de modo muito insuficiente e não muito sustentável, promover ações que gerem aumento de matrículas ou facilitem o ingresso de alguns jovens grupos normalmente desassistidos (DIAS SOBRINHO, 2011, p.124).

Quanto à ampliação do acesso e permanência no sistema de ensino superior, observando os números do setor, pode-se afirmar que as políticas educacionais neste quesito tiveram êxito. De acordo com o MEC, analisando percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior, em relação à população de 18 a 24 anos em 2002, indicador esse denominado como Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior, percebe-se que houve um crescimento de 16,6% em 2002 para 28,7% em 2012. Ou seja, no período de 10 anos, 2002 a 2012, o percentual de pessoas frequentando a educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos subiu de 16,6% para 28,7%, mostrando um grande avanço no acesso da população analisada (BRASIL, 2014).

Esses dados demonstram que o ensino superior brasileiro entrou em uma fase de forte expansão nas últimas décadas. Em 2012, o Brasil possuía 2.416 instituições de ensino superior que ofereciam 31.866 cursos, entre tecnólogos, licenciaturas e bacharelados, sendo que, em 1996 eram somente 992 instituições e 6.644 cursos.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Quanto ao número de matrículas, em 1996, eram 1.868.529, sendo 61% em instituições particulares e, em 2012, esses números saltaram para a marca de 7.037.688 matrículas de graduação, sendo 5.140.312 na rede privada (73%). Isso representa um crescimento de 377% em 17 anos e intensificação do sistema privado (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014).

O crescimento do número de instituições e cursos superiores no Brasil também levou a um aumento significativo das funções docentes⁶ no país. De acordo com os dados do censo do ensino superior houve um crescimento de 77% no número de funções docentes em exercício no Brasil no período de 2001 e 2012, sendo 204.106 e 362.732, respectivamente. Vale ressaltar que, somente nas instituições privadas em 2012, estava 212.394 das funções docentes, o que corresponde a 70% do país (BRASIL, 2012). Nesse contexto, a questão da profissionalização docente, independente do julgamento de valor, passou a merecer mais atenção dos empresários educacionais, dos órgãos reguladores e dos pesquisadores nas duas últimas décadas.

Neste contexto, diante do o aumento das funções docentes, as IES passaram a exigir a profissionalização dos professores, além do desenvolvimento de competências específicas para o exercício da profissão. No entanto, como argumentado por Almeida (2012), no ensino superior brasileiro, está constatado que o professor não possui uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem. O autor se refere à ausência de uma formação didático-pedagógica no caso da maioria dos docentes de cursos bacharelados, onde, embora tenha realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa, ainda predomina o desconhecimento científico e, até mesmo, o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, nessas condições, elementos da atuação docente como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, são desconhecidos cientificamente por parte desses professores.

Nesse contexto, a questão da profissionalização docente tem merecido atenção dos pesquisadores nas duas últimas décadas. Ao interesse deste trabalho, chamando a atenção para uma formação profissional que vai além do domínio de um conjunto de saberes e práticas, como defendido por Tardif (2012). De acordo com Pachane e Pereira

⁶ Função Docente: “Vínculo que um docente possui com uma IES. Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que esteja vinculado.” (Brasil, 2014 p.33).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

(2004), a carreira de professor no ensino superior hoje é algo complexo, exige profissionalização e, conseqüentemente, formação docente.

Como apontado por Cária e Oliveira (2014), o tema profissionalização docente é recente, sendo que no Brasil, a temática da profissionalização docente chega no Brasil num contexto reformista, sob a influência de estudos internacionais. Ainda segundo Cária e Oliveira (2014, p. 38), “não se pode isolar a profissionalização dos professores como política educacional das outras grandes políticas implementadas, a partir do plano da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995)”. As autoras defendem que

Em relação à referida complexidade da função docente, para Pachane e Pereira (2004), a democratização do acesso diversificou também o perfil do aluno, uma vez que o ensino universitário tem chegado a parcelas da população a quem a possibilidade de graduação era anteriormente dificultada. Nesse contexto, tanto as IES como os docentes estão sendo desafiados a aprender lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Além disso, as autoras ainda observam que os professores universitários enfrentam o excessivo número de alunos em sala de aula, o que dificulta também o trabalho docente, o que exige novas competências profissionais, além do saber instrucional, para atingir um nível de qualidade desejada.

Tornar-se um profissional da educação exige formação inicial e continuada, mas também outras competências comuns ao mercado empresarial e nas relações de prestação de serviços, o que é assim analisado por Cária e Oliveira (2014, p. 39):

A definição de profissionalização do ensino tem sido muitas vezes tratada como profissionalismo, profissionalização, ofício, se apresentando também vinculada à questão da (in) competência para ensinar com eficácia. As controversas e polêmicas por que tem passado a dimensão profissional da docência evidencia a dificuldade de enfrentar a profissionalização do ensino e a indefinição da carreira docente.

É sabido que, para exercer com maestria as atividades inerentes à sua profissão de modo a atender as expectativas da sociedade, cabe ao professor, além de conhecer profundamente sua área de atuação, desenvolver suas próprias competências profissionais para exercício profissional. Como afirmou Masetto (2003), as mudanças no ensino superior devem ser analisadas a partir de quatro pontos: 1) no processo de ensino aprendizagem; 2) no incentivo à pesquisa; 3) na parceria e coparticipação entre

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

professor e aluno no processo de aprendizagem; 4) no perfil docente. Como defende Masetto (2003), cabe ao docente universitário, além das competências técnicas e políticas, dominar as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as competências pedagógicas.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados coletados na investigação empírica, realizada com os docentes do curso de bacharelado em administração de uma IES do Sul de Minas, revelam que o perfil docente está vinculado ao processo de formação e profissionalização docente. De acordo com os resultados da pesquisa, a maioria dos professores é homem (83%), representando 15 (quinze) docentes. Quanto à idade, os resultados revelam que 33% possuem entre 31 a 37 anos, seguidos pelo grupo de 24 a 30 anos, com 28% e, com arredondamento para mais, observa-se que 40% dos docentes apresentam mais de 38 anos, sendo 17% deles com 38-44 anos, 6% com 45-51 e 17% acima de 52 anos.

Analisando o regime de trabalho dos docentes do curso pesquisado, percebe-se que a maior parte deles possui contrato de trabalho como horista, ou seja, são contratos por horas/aula, o que sendo 56% do corpo docente. Já na rede privada a participação dos docentes contratados por tempo integral representa apenas 24,2%, sendo 34,1% de tempo parcial e 41,7% de horistas (BRASIL, 2012). Quando comparado com os números do censo, mesmo em instituições privadas onde os docentes horistas são a maioria (41,7%), o resultado do curso é elevado, pois os dados do Censo (BRASIL, 2012) revelam que, na rede federal, 91% dos docentes possuem contrato de tempo integral, 72,2% na rede estadual e 28,7 na municipal, ambas públicas. Já nas instituições públicas federais e estaduais, essa porcentagem de horistas no corpo docente alcança apenas 1% e 8,7%, respectivamente (BRASIL, 2012).

Quanto ao número de professores de dedicação integral, percebe-se que este corresponde a 44% no curso analisado, enquanto a LDBN estabelece no art. 52, inciso III, que um terço do corpo docente seja em regime de tempo integral, ou seja, 33% (BRASIL, 1996). Portanto, o curso atende aos princípios legais, porém, quando comparado com as instituições particulares, fica acima da média nacional. Deve se destacar ainda que o curso não possui professores de tempo parcial, enquanto no Brasil esse indicador chega a 34,1%.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Esses dados, nesta pesquisa, compõem o que está chamado de “perfil docente” e está relacionado com a profissionalização. Também, amparando-se em Pimenta e Anastasiou (2014), podem ser considerados como fatores que interferem nas chamadas condições de trabalho do professor no ensino superior. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o contrato em tempo integral se torna o mais viável para efetivação das funções docentes de ensino, pesquisa e extensão, considerando que o tempo de dedicação dos professores a estas atividades é maior. Quanto aos professores horistas, de acordo com essas autoras, são contratados para executar ações em períodos específicos, ou seja, determinado número de horas / aulas, sem tempo remunerado para o planejamento e outras funções pedagógicas. A consequência deste processo é que muitos docentes se veem obrigados a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter um complemento da renda, o que acaba interferindo na qualidade do serviço prestado à docência.

Essas condições de trabalho levam muitos docentes ainda a não se reconhecerem como professores universitários enquanto profissionais da educação e, desta forma, pensam e utilizam a docência apenas como um “bico”, ou seja, uma atividade marginal para complemento da renda familiar, como já analisado por Almeida (2012) e, também por Gil (2013), defendendo que os professores devem assumir sua profissão de professor e não encara-la apenas como uma atividade extra, além de suas atividades profissionais, ou mesmo pelo seu prestígio social.

Sobre a formação dos docentes no curso pesquisado, observa-se que 33% dos professores apresentam formação em Administração, sendo os demais em áreas distintas, como Direito, Psicologia, Engenharias, Ciências Econômicas, Ciência da Computação e Ciências Contábeis. Merece destaque que 11% dos docentes têm formação em licenciatura, ou seja, formação pedagógica para a docência, mesmo que o nível fundamental e/ou médio. Relativamente à pós-graduação, 39% dos docentes possuem especialização em educação (especialização *lato sensu*) e nenhum professor cursou mestrado ou doutorado nesta área. Desta forma, evidencia-se que a prioridade dos docentes, em sua carreira profissional, foi aprofundar seus conhecimentos em sua área de formação inicial ou na área de atuação profissional no mercado, uma vez que 73% dos docentes optaram por um curso especialização na área de gestão ou direito.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Sobre a titulação dos professores, observa-se que 44% deles são especialistas, sendo 45% mestres e 11% doutores. Além disso, 94% deles fizeram curso de especialização *lato senso*, enquanto a legislação brasileira, no art. 52 da LDBN, inciso II, estabelece que um terço do corpo docente deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, pelo menos (BRASIL, 1996). Portanto, o curso pesquisado, em relação a este quesito, atende a legislação nacional. Porém, quando comparado com censo do ensino superior em 2012, na rede privada, esses dados demonstram que o curso, ora analisado, possui uma defasagem em relação do número de doutores e um elevado número de especialistas. Entretanto, cabe ressaltar que a legislação brasileira não determina obrigatoriedade de cursos de educação na formação de docentes para ensino superior. Basta observar o texto da LDBEN sobre a formação de professores universitários em seu art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

De acordo com os dados do censo do ensino superior, em 2012, na rede privada, 45,5% dos professores possuíam mestrado, 36,7% até especialização e 17,8% possuíam doutorado revelando que, o número de mestres e doutores encontra-se em ascensão no Brasil. Porém, quando comparado os dados da rede pública, nota-se que os da privada ainda estão muito aquém, pois no sistema público 51,4% dos docentes são doutores, 29,6% mestres e 19% possuem até a especialização (BRASIL, 2012). Esses indicadores, no contexto da produtividade acadêmica e da mercantilização da educação, foram analisados por Ristoff (2011) como uma tendência do ensino superior no país e foi denominado por ele como a corrida por titulação. Segundo o autor, pode-se afirmar que os docentes do ensino superior estão se qualificando em um ritmo que acompanha o crescimento do sistema, apesar de os números dos últimos censos revelarem que a titulação de doutores tem crescido em um ritmo bastante lento nas instituições privadas.

A questão da formação para docência no ensino superior tem sido tratada por diversos autores que criticam a falta de regulamentação da profissão. No caso, Pachane e Pereira (2004) afirmam que a falta de uma regulamentação mais específica sobre a docência no ensino superior, bem como os programas de pós-graduação responsáveis

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

por formar os docentes universitários nem sempre incluem aspectos pedagógicos em seus currículos. As críticas se estendem aos programas de mestrado por Gil (2013) que os acusam de proporcionar conhecimentos e habilidades na realização de pesquisas científicas, o que constitui um dos mais importantes requisitos de um professor universitário, sendo que a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna na formação do professor.

Relativamente ao aperfeiçoamento docente/formação continuada em docência no ensino superior, no curso analisado, 89% dos professores participaram de algum curso de formação continuada nos últimos três anos, sendo que 53% deles participaram de seis a dez cursos no período, e 72% avaliaram esses cursos como muito importantes para o exercício da docência. O processo de formação continuada é uma excelente oportunidade para o professor adquirir construir saberes relacionados a prática profissional e também nos aspectos didáticos, considerando que a maioria não possui formação inicial na área pedagógica. De acordo com Almeida (2012) a formação continuada no ensino superior deve se realizar como parte do desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo não só para qualificar suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria carreira docente.

Libâneo (2013) afirma que, nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional por meio da formação continuada, inclusive para a consolidação da identidade em quanto professor. Para o autor, os cursos de formação inicial são fundamentais para a construção de conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, mas é na formação continuada que a identidade profissional do professor se consolida, sendo que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho, em atividades dentro da jornada de trabalho ou fora dela.

Por fim, com base nas informações obtidas dos docentes pesquisados e na literatura pesquisada, cabe ressaltar a importância da formação continuada ou da formação em serviço que, neste texto, é entendida como a continuidade e o prolongamento da formação inicial a fim de obter o aperfeiçoamento profissional teórico e prático, constante e contínuo, no próprio contexto de trabalho, o que não deve

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

se reduzir apenas ao saber fazer, ao contrário, diante da complexidade da docência, deve visar ao desenvolvimento de uma cultura geral e ampla, para além do saber fazer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, ora apresentado, demonstrou que tanto o perfil docente como o processo de formação profissional no ensino superior têm passado por grandes transformações nas últimas décadas. A atual realidade das instituições de ensino, que estão inseridas em um contexto globalizante, de forte competição e exigência de qualidade, têm exigido a profissionalização dos professores, ou seja, que os docentes sejam capazes de lidar novas práticas metodológicas e alcancem resultados eficazes no processo de ensino-aprendizagem, onde aluno deve passar a ser sujeito aprendente e ativo e o professor um mediador/provocador de aprendizagem. Para conseguir êxito neste processo, os professores universitários precisam desenvolver suas competências profissionais, indo além daquelas específicas da formação inicial.

Percebe-se que, tanto professores quanto instituições de ensino, têm buscado a formação continuada como uma alternativa na preparação docente para os desafios que se impõem, uma vez que a questão docente tem forte impacto na qualidade do ensino das IES, assim como nas relações que se estabelecem em sala de aula no desenvolvimento do trabalho educativo. Assim, a formação pedagógica, inicial e continuada, passa a exercer papel fundamental na própria sobrevivência das próprias IES, cabendo as mesmas, em conjunto com docentes, buscar alternativas viáveis de formação capaz de promover a qualidade do ensino superior que a sociedade deseja.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior – Graduação: anos: 1991/2007**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resumo do censo da educação superior 2012**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; Norberto Fernández, LAMARRA, (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo, Atlas, 2013.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; Norberto Fernández, LAMARRA, (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO Pedro Antônio de. Políticas de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; Norberto Fernández, LAMARRA, (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.33/34, 2004. p.1-13

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; Norberto Fernández, LAMARRA, (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

SANFELICE, José Luís. Pós-Modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. Coleção educação contemporânea. 3. Ed. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador/SC: UnC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS, O RACIOCÍNIO INFERENCIAL E A FLEXIBILIDADE COGNITIVA: COMPREENDENDO RELAÇÕES

Magno de Souza Rocha

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
m4gno.roch4@gmail.com

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo geral estudar a resolução de problemas do ponto vista cognitivo, a partir de suas possíveis relações com o raciocínio inferencial e a flexibilidade cognitiva, em alunos do 3º ao 5º, anos do ensino fundamental, de uma escola pública localizada em uma cidade de pequeno porte do sul de Minas Gerais. Para tal, promoveu-se um exame exploratório, transversal, descritivo e correlacional, sendo utilizados, como instrumentos de coleta de dados: o Teste de Resolução de Problemas (BORGES; FERNANDES, 2014), o Teste de Raciocínio Inferencial – RIn (SISTO, 2006), e o Teste de Trilhas (MONTIEL; SEABRA, 2012). Os resultados foram descritos e analisados ora quantitativamente, utilizando-se de técnicas estatísticas como: aplicação do *Teste t de Student*, Análise de Variância (ANOVA), prova *ad hoc* de *Tukey* e teste de correlação de *Pearson*; ora qualitativamente, por meio da investigação baseada em reflexões indutivas sustentadas em pesquisas abrigadas tanto pela psicologia (os processos cognitivos), quanto pela educação (a aprendizagem). Este estudo apontou relação insignificante estatisticamente entre resolução de problemas, flexibilidade cognitiva e raciocínio inferencial. Assim, se considera relevante à continuidade dessa pesquisa, de modo a promover o incremento dos dados a serem analisados, seja no que diz respeito ao trabalho com um maior número de participantes daquele nível de ensino para a comparação dos dados e verificação das conclusões neste trabalho firmadas.

Palavras-Chave: Resolução de Problemas. Raciocínio Inferencial. Flexibilidade Cognitiva.

1 INTRODUÇÃO

A evolução técnica e científica que se processa atualmente exige a aprendizagem contínua, num contexto em que os meios de comunicação disponíveis lançam inúmeras informações que precisam ser lidas, tratadas e analisadas. Desse modo, dos indivíduos é

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

reivindicado “um exercício coletivo de memória, imaginação, percepção, raciocínios e competências para a produção e transmissão de conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 83).

Neste raciocínio, contextualiza-se imperativa a superação do conceito de conhecimento como o de mero acesso a dados, ou recepção e repasse de informações. Indispensável, portanto, constitui-se a capacidade de raciocinar criticamente sobre objetos abstratos, planejar a solução de situações-problemas etc., assim como ser capaz de pensar e agir com flexibilidade, ajustando estratégias para fins de obtenção de melhores resultados.

Considerando esses pressupostos, emerge a seguinte questão: a flexibilidade cognitiva e o raciocínio inferencial, funções cognitivas superiores, estão relacionadas com o bom desempenho das crianças na resolução de problemas matemáticos?

A fim de promover estudos rumo a olhares e caminhos que subsidiem novas práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino de matemática, o objetivo geral da presente investigação é compreender melhor a resolução de problemas do ponto vista cognitivo a partir de suas possíveis relações com o raciocínio inferencial e a flexibilidade cognitiva. Como objetivos específicos assinalam-se: averiguar qual variável, se raciocínio ou flexibilidade cognitiva, prediz melhor a capacidade da criança de resolver problemas; comparar o desempenho das crianças em função do sexo e ano escolar e contribuir para o aprofundamento dos estudos que têm seus objetos comungados entre os processos cognitivos e a educação.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Advoga-se como fundamental para o entendimento do corpo desta investigação a aproximação de suporte teórico capaz de elucidar ao leitor o meandro a partir do qual se decompõem as variáveis do corrente estudo. Assim, leituras foram efetuadas para fins de oportunizar a compreensão da temática-eixo desta investigação sob duas vertentes basilares: a primeira dirigindo-se para o enredo descritivo da resolução de problemas como metodologia de ensino; a segunda com enfoque orientado para o ensino-aprendizagem da matemática, realçando os processos cognitivos envolvidos na resolução de problemas.

Pesquisas em educação matemática têm apresentado a descrição da resolução de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

problemas sob diferentes perspectivas conferindo, para cada posicionamento, funcionalidades e propostas diversas. Onuchic (1999) afirmou que as práticas pedagógicas estavam se fundamentando no entendimento de que a motivação da resolução de problemas assessorava os discentes no processo de compreensão de conceitos, processos e técnicas operatórias necessárias às atividades realizadas em cada unidade temática. Para Smole e Diniz (2001), no decorrer de situações de resolução de problemas os alunos têm contato com os conceitos matemáticos, desenvolvendo além de estratégias e reflexões, a comunicação, a verbalização, a leitura e interpretação para que possam chegar à resolução. O que indica que a resolução de problemas consiste em uma metodologia de ensino que deve ser utilizada pelos professores de matemática de maneira a contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas.

Na resolução de problemas existem os processos cognitivos envolvidos. O presente trabalho disporá fundamentalmente sobre os processos cognitivos superiores, possivelmente relacionados à resolução de problemas. A flexibilidade cognitiva é a habilidade fundamental ao funcionamento executivo, requerida em situações novas ou que imponham a necessidade de mudança de regras ou de respostas e meios alternativos para resolução de um problema. Refere-se à capacidade de mudar o curso de ações ou cognições em andamento, “alternando o foco atencional entre duas ou mais tarefas consoante às demandas do ambiente” (GODOY *et al.*, 2010, p 77). Outro componente executivo em estudo é o raciocínio inferencial, também chamado de raciocínio dirigido por dados (*data driven*), este é compreendido como o processo de manejar, a partir de princípios inferenciais, informações com vistas a chegar a uma conclusão (por dedução/indução).

3 MÉTODOS

Esta investigação exploratória, transversal, descritiva e correlacional, possui o delineamento de levantamento, uma vez que foram levantadas informações sobre comportamentos específicos através da interrogação direta de pessoas, buscando compreender os fenômenos averiguados.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Participaram deste estudo, alunos matriculados e frequentes no 3º ao 5º ano do ensino fundamental, um total de 234 crianças com idades entre 8 e 14 anos, dos quais 125 (53,42%) do sexo masculino e 109 (46,58%), do feminino, de uma escola pública municipal localizada em uma cidade de pequeno porte do sul de Minas Gerais.

Inicialmente foram agendadas e realizadas reuniões com a direção e professores da escola, os quais foram convidados a participar da aplicação dos testes e aceitaram.

A coleta dos dados foi realizada pela aplicação de instrumentos padronizados entre os dias 15 e 25 de setembro de 2014. O emprego dos testes se deu de modo coletivo e em duas sessões para cada uma das 12 turmas; cada sessão compreendida em um dia, oferecendo desgaste mínimo aos discentes. As datas, locais e horários das aplicações foram definidos em comum acordo com as oportunidades comunicadas pela instituição de ensino. Todos os testes foram aplicados no período matutino, entre as 7 e 11h, na escola alvo da observação; e em permanente observância dos respectivos manuais, os quais orientavam em pormenores os procedimentos de execução.

Para a coleta dos dados para a presente pesquisa foram utilizados: o Teste de Trilhas (MONTIEL; SEABRA, 2009), o Teste de Raciocínio Inferencial – RIn (SISTO, 2006), e o Teste de Resolução de Problemas (BORGES; FERNANDES, 2014).

A versão brasileira do Teste de Trilhas – partes A e B (MONTIEL; SEABRA, 2009) compõe-se pela da apresentação de itens que devem ser ligados segundo uma ordem pré-determinada. O instrumento possui a parte A, segundo Strauss, Sherman e Spreen (2006) compreendida como uma medida de busca visual, constituída por duas folhas, uma para letras e uma para números.

O Teste de Raciocínio Inferencial – RIn (SISTO, 2006), consiste em uma avaliação da inteligência, ou do fator *g* a partir do raciocínio inferencial. De acordo com o seu autor, pode ser aplicado individual ou coletivamente, com tempo para realização pré-determinado em 25 minutos. Esse instrumento é constituído por 40 problemas, cada um grafado em uma página, com uma sequência de figuras geométricas em ordem lógica, faltando uma figura da sequência.

O Teste de Resolução de Problemas Este instrumento teve a sua fundamentação teórica estruturada nas pesquisas de Brissiaud e Sander (2009). Autores estes que promoveram experimentos em crianças de, em média, 7 anos de idade, sobre as

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

estratégias utilizadas para a resolução de problemas aritméticos. Esse teste elaborado por Borges e Fernandes (2014) é composto por dezessete (17) questões, as quais apresentam estrutura intrínseca semelhante, mas diferem no que diz respeito aos valores numéricos empregados.

4 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DOS TESTES

O teste de trilhas teve a sua aplicação efetivada no período compreendido entre os dias 15 e 18 de setembro de 2014, e contou com a participação de quatro (04) professoras, as quais, em comum acordo com a direção da escola, disponibilizaram-se para a aplicação desse teste. Essas docentes, a par dos procedimentos necessários para a aplicação deste instrumento, em conformidade com as orientações estipuladas por Montiel e Seabra (2009), seus elaboradores; aplicaram os testes de modo padronizado, em salas de aula de uso comum ao corrente andamento das aulas.

Já o Teste de Raciocínio Inferencial – Rin foi aplicado entre os dias 15 e 18 de setembro, por meio do uso de computador em laboratório de informática localizado na própria instituição de ensino. A aplicação foi acompanhada por uma (01) docente apenas, instrutora de cursos relacionados à área de informática naquela escola.

Conforme disposto no referido manual, o teste originalmente é aplicado em formato impresso, em caderno de exercícios composto por quarenta e duas páginas, contendo, além da folha de rosto e das linhas introdutórias que orientam os sujeitos pesquisados, quarenta questões. Para fins de praticidade na coleta, o instrumento teve seu conteúdo transportado para a plataforma virtual de *Formulários Google*⁷. Na primeira página os alunos deveriam ora digitar, ora selecionar dentre as alternativas, o seguinte: nome completo; idade; sexo; ano/série; e turma. Nessa página os alunos recebiam informações básicas sobre como responder ao teste, mediante orientação da professora aplicadora, a qual acompanhava em leitura com os discentes, por meio de projeção multimídia do teste por meio de equipamento apropriado (*data show*). Segundo Sisto (2006), o teste tem seu início marcado pela resposta de uma questão introdutória, a título de exemplo.

⁷Para mais informações sobre este serviço de criação e editoração de formulários personalizados, acessar: <<http://www.google.com/intx/pt-BR/enterprise/apps/business/products/forms/>>.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

A planilha teve os dados dos discentes tratados inicialmente por meio do uso do programa *Calc*⁸, integrante do pacote de softwares livres *LibreOffice*. Nesta oportunidade os testes de cada aluno puderam ser corrigidos tendo por base o gabarito disponibilizado no respectivo manual do instrumento (SISTO, 2006). Num segundo momento os dados tratados na planilha com o uso do Calc, foram direcionados para o *Statistical Package for Social Science for Windows – SPSS (versão 21)*, software para tratamento estatístico dos dados.

O Teste de Resolução de Problemas foi aplicado no período compreendido entre os dias 22 e 25 de setembro de 2014, com a participação de quatro (04) professoras, as quais, em comum aceite pela direção da escola, disponibilizaram-se para essa aplicação. As docentes, a par dos procedimentos necessários para a aplicação deste instrumento, em conformidade com as orientações estipuladas por Borges e Fernandes (2014), suas elaboradoras. Esses testes foram aplicados os testes de modo padronizado, em salas de aula de uso comum ao corrente andamento das aulas.

5 RESULTADOS

A análise descritiva e correlacional dos dados coletados nesta investigação é apresentada a seguir.

A partir dos dados coletados e analisados depreende-se que, dos 234 alunos, 226 (96%) realizaram o Teste de Resolução de Problemas, 221 (94%) o Teste RIn e 224 (95%) o Teste de Trilhas. No Teste de Resolução de Problemas, constata-se que o aproveitamento médio dos alunos foi de 17,60 (DP=7,68). Pertinente ao Teste RIn, a média do desempenho das crianças no subteste A foi 5,98 (DP= 2,85), enquanto que para o subteste B foi 2,54 (DP= 1,47). Já no subteste C, a média foi 1,32 (DP=0,99); no subteste D foi 4,10 (DP=2,17), o que resultou na média TOTAL de 13,94 (DP=5,45). Como se observa na Tabela 8, a média no Teste de Trilhas na condição S foi 30,55 (DP=10,62), na condição C foi 31,61 (DP=8,29). Finalmente na condição B-A resultou em -10,45 (DP=7,69). Este escore, quando relacionando à média das idades dos integrantes da amostra (aprox. 10 anos), resulta na pontuação-padrão de 106 pontos, o que confere à amostra a classificação de “média”.

⁸Para mais informações sobre este aplicativo de editoração de planilhas, acessar: <<https://pt-br.libreoffice.org/descubra/calc/>>.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Os resultados indicam que, em se tratando da condição RPTOTAL, a média do aproveitamento dos meninos foi 18,05 (DP=7,53) e a das meninas, 17,06 (DP=7,85). No RIn A e B, a pontuação dos meninos foi levemente superior à das meninas, enquanto que nas condições C, D e Total, a pontuação das meninas foi superiora dos meninos. No que se refere ao Teste de Trilhas, as pontuações das meninas foram um pouco superiores a dos meninos em todas as condições, diferenças estas que, ao serem analisadas por meio do *Teste t de Student*, não se mostraram significativas; devidas ao acaso, portanto.

Verificou-se diferença significativa entre alunos da zona urbana e rural no RIn A e no Teste de Trilhas C. Em ambos os casos, o desempenho dos alunos da área urbana foi significativamente superior ao dos alunos da zona rural.

Quando exibida a análise de correlação de *Pearson* para a resolução de problemas e as outras medidas avaliadas, pode-se observar que não houve correlação significativa entre a tarefa de resolução de problemas e os demais processos cognitivos estudados.

4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A questão que norteou esta pesquisa foi: a flexibilidade cognitiva e o raciocínio inferencial, funções cognitivas superiores, estão relacionadas com o bom desempenho das crianças na resolução de problemas matemáticos?

A partir dos dados obtidos a partir da aplicação do Teste de Resolução de Problemas, cabe ressaltar que, no ensejo da descrição/análise dos resultados, não se dispunha de dados normativos para fins de interpretação dos escores, pois se encontrava nesta pesquisa a primeira grande aplicação do referido instrumento. No entanto, levando-se em consideração que o aproveitamento poderia variar entre 0 e 34 pontos, e em referência ao ponto médio desta escala (17), pode-se depreender dos resultados que a média do desempenho dos 226 alunos concentrou-se em torno deste valor intermediário, Média=17,60 (DP=7,68).

Em comparação com os dados divulgados pelo MEC/Inep (2011), nota-se que a amostra apresentou perfil destoante ao da média nacional, pois, segundo os indicadores de habilidades e competências elaborado por este órgão do governo brasileiro, é

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

manifesta a carência no aprendizado dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Quando comparadas as médias do aproveitamento no Teste de Resolução de Problemas, em referência ao gênero, à área de residência e ao ano escolar, pode-se constatar estatisticamente que as diferenças encontradas assim se apresentaram devido à mera casualidade. Considerando que os participantes desta pesquisa, em sua totalidade, são alunos de uma única instituição escolar, defende-se que pesquisas com outras amostras deveriam ser realizadas.

Pertinente ao Teste RIn, segundo as normas propostas por Sisto (2006) para tratamento dos dados, e considerando que o ponto médio da escala de pontuação para o perfil etário da amostra é de 18,06 e a média auferida pelos participantes foi inferior a esse valor, RIn TOTAL=13,94 (DP=5,45), pode-se inferir que houve considerável dificuldade para os alunos na consecução das atividades.

O baixo aproveitamento no Teste RIn pode ser interpretado segundo estudo promovido por Vaitses (2011), no qual se investigou os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, realizando estudo no qual comparou o desempenho acadêmico, o desempenho matemático, o executivo central da memória de trabalho e o raciocínio lógico-matemático em trinta e cinco adolescentes do primeiro ano do ensino médio. Neste intuito, a pesquisadora ressaltou em seu trabalho os requisitos cognitivos para a compreensão; os quais tornam a disciplina difícil de ser ensinada e de ser aprendida. Nesta exigência de aporte cognitivo complexo é que se pode verificar com mais clareza o porquê da considerável dificuldade para os alunos no cumprimento de testes relacionados ao raciocínio lógico/inferencial/matemático.

A respeito do Teste de Trilhas, a média registrada na condição B-A, e sua correspondente pontuação-padrão, indicou, segundo Seabra e Dias (2012, p. 66), a classificação de “média” para a amostra. A aplicação desse teste buscou por mensurar a flexibilidade cognitiva dos participantes, dado a isso se tem que este constructo das funções executivas foi avaliado como que mediano na amostra examinada. Recobrando o significado de flexibilidade cognitiva, em linhas consensuais, depreende-se, portanto, que o indivíduo com perfil mediano terá um aproveitamento variável no dia-a-dia no que se refere à competência para reconhecer diferentes oportunidades para o trato de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

questões diversas, planejar, adaptando-se com criatividade ao percurso e eventualidades das exigências do ambiente em que está inserido (DILLON, 1992; MARTIN; RUBIN, 1995; GODOY *et al.*, 2010; KLOO *et al.*, 2010; GUERRA, CANDEIAS; PRIETO, 2014).

Constatou-se, mediante a análise de correlação de *Pearson* que não houve correlação significativa entre a resolução de problemas e flexibilidade cognitiva e o raciocínio inferencial. Esta verificação opõe-se a estudos como o promovido por Maia (2010) no qual se pode observar relação entre desempenho matemático e funções executivas. O exame teve como participantes crianças do terceiro ano do ensino fundamental, consistindo-se em pesquisa correlacional e comparativa. Naquele estudo foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados a Prova de Aritmética de Capovilla, Montiel e Capovilla (2007), analisando o desempenho matemático; enquanto que as funções executivas foram mensuradas a partir do uso do Teste de Trilhas de Montiel e Capovilla (2007).

Contudo, noutra vertente, estudo promovido por Arffa (2007 *apud* GODOY, S. *et al.*, 2010), "a relação entre desempenhos em testes de inteligência e em testes de funções executivas não é forte". A autora juntamente com outros estudiosos, têm apontado que, dentre os diversos constructos que compõem as funções executivas, alguns possam se apresentar mais associados com a inteligência do que outros (JOHNSTONE, HOLLAND; LARIMORE, 2000).

Levando em consideração os resultados obtidos com a presente análise, considera-se relevante a continuidade dessa pesquisa, de modo a promover o incremento dos dados a serem analisados, seja no que diz respeito ao trabalho com uma maior quantidade de crianças daquela faixa de ensino, seja quanto à seleção de mais instituições escolares para a comparação dos dados e verificação das conclusões neste trabalho firmadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral estudar a resolução de problemas do ponto de vista cognitivo a partir de suas possíveis relações com o raciocínio inferencial e a flexibilidade cognitiva. Como objetivos específicos buscou-se por averiguar qual

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

variável, se raciocínio ou flexibilidade cognitiva, prediz melhor a capacidade da criança de resolver problemas; e comparar o desempenho das crianças em função do gênero, da área de residência e do ano escolar.

Pensar sobre os processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem de matemática permite de um lado o incremento de bases de informações sobre os processos do pensamento, e de outro o enfoque de pesquisas em educação matemática que se atém à busca por melhoria de estratégias afins à aprendizagem. Isto os permite antever possibilidades para a busca por métodos de ensino adequados às especificidades do discente, respeitadas suas particularidades quanto à apropriação de informações e construção do conhecimento mediado pelo professor, minimizadas atitudes e procedimentos generalistas e discriminatórios à prática docente.

Advoga-se que esta pesquisa cumpriu com seu fim de produção de conhecimento científico, portando-se como um ferramental pró-avanço transdisciplinar no que se refere aos campos científicos em combinação/partilha teórica. Constitui-se, pois, como um recurso teórico afim à compreensão das relações estabelecidas pela criança entre as habilidades matemáticas para a resolução de problemas, as funções cognitivas e a aprendizagem matemática.

REFERÊNCIAS

- BORGES, R. A. S; FERNANDES, D. C. **Teste de Resolução de Problemas** (manuscrito). Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. Pouso Alegre, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2013.
- BUTTERWORTH, B. The development of arithmetical abilities. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 2005. pp. 3-18. Disponível em: <<http://www.mathematicalbrain.com/pdf/BUTTJCPP05.PDF>> Acesso em: 15 set. 2013
- GODOY, S. *et al.* **Concepções Teóricas Acerca das Funções Executivas e das Altas Habilidades**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. CCBS. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.10, n.1, p.76-85, 2010.
- MAIA, V. **Funções Neuropsicológicas e Desempenho Matemático: um estudo com crianças de 2ª série**. Porto Alegre, 2010, 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25846/000754929.pdf?sequence=1>>
. Acesso em 15 set. 2013.

MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de Trilhas – Partes A e B. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e funções executivas**. p. 69-75. São Paulo: Memnon. 2012.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. *In* BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-220.

SISTO, F. F. **Teste de raciocínio inferencial RIIn**: manual. São Paulo: Vetor Editora. 2006.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. (Orgs.) **Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2008.

TABOADA, N. G. **A implementação de jogos de regras no cotidiano escolar como forma de estimulação das funções executivas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Nina%20Garcia%20Taboada.pdf>> Acesso em: 11 out. 2013.

VAITSES, V. D. C. **Processos cognitivos e desempenho escolar em adolescentes: desempenho matemático, executivo central da memória de trabalho e raciocínio lógico matemático**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35345>> Acesso em: 12 nov. 2013.

FORMAÇÃO DOCENTE: dilemas e reflexões coletivas

Marcilena Assis Toledo

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
marcilena@gmail.com

Carla Helena Fernandes

RESUMO

A escola da contemporaneidade vem sofrendo um processo de grandes mudanças. O desafio das instituições e dos professores está em, através de educação de qualidade, formar cidadãos possuidores de consciência crítica de si e do contexto que habitam. Nesse sentido, a formação docente passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos propostos por uma escola que se pretende aberta à diversidade possam ser alcançados. Defende-se, porém, formação que seja processual e que tenha como referência a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos de trabalho. A presente pesquisa, desenvolvida com professores de uma escola da rede estadual de ensino de Pouso Alegre – MG teve como objetivo investigar, em um espaço coletivo criado na escola do qual participaram doze professores do Ensino Fundamental e Médio e a pesquisadora, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da técnica da Conversação: dispositivo clínico psicanalítico para trabalho com grupos. A pesquisadora e os professores da escola reuniram-se semanalmente; os encontros foram audiogravados e analisados por meio de leitura transversal que buscou pela emergência de temáticas, o que teve como referência os relatos dos professores nos encontros e os conceitos-chave da pesquisa, a saber: formação na escola, dilemas docentes e interlocução. A análise evidenciou a relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na escola e na sociedade como sujeito e profissional, evidenciou também temáticas comuns aos professores, como autoridade/autonomia, inclusão e (in) disciplina. As conclusões a que se chegou indicam que o coletivo escolar, espaço da Conversação, pode receber o estatuto de formativo ao promover a (re) significação de saberes compartilhados possibilitando novas formas de atuação.

Palavras-chave: Formação. Dilemas Docentes. Conversação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a formação docente valorizando o espaço escolar e as experiências práticas do seu cotidiano como formativo. Também é considerado relevante o oferecimento de um espaço de circulação da palavra entre os

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

docentes que propicie a (re) significação de seus saberes no compartilhamento destes na coletividade de professores.

Nesse contexto, a pesquisa teve como direcionamento as seguintes questões problematizadoras: Quais são atualmente, no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, os dilemas (ZABALZA, 2004)⁹ do professor diante da diversidade social e cultural presente na escola e na sala de aula? Em que medida os dilemas do cotidiano docente podem ser mobilizadores de reflexões e mudanças na prática docente quando compartilhados com os pares? Assim, é objetivo da pesquisa investigar, em espaço aberto à circulação da palavra, na escola, como o oferecimento de um espaço para expressão e circulação da palavra pode promover, por meio da reflexão e da interlocução, a apropriação de outro/novo saber.

2 DESENVOLVIMENTO

Em uma sociedade em mudança, à escola tem sido colocado o desafio de contribuir na formação dos novos cidadãos com a construção de educação escolar de qualidade que contemple as necessidades sociais reivindicadas pela contemporaneidade. Esse tem sido o mote de discussões promovidas pela comunidade educacional e pela própria sociedade, e muitas ações e programas têm sido implantados visando essa construção, que se transformou em um grande projeto nacional em favor da universalização da educação escolar e da construção de escolas que contemplem à diversidade (CAIADO, 2008).

Nóvoa (1992) afirma que a mudança de paradigmas está na base das solicitações contemporâneas por transformações educacionais, sobretudo a partir dos anos 80, o que têm influenciado as formas de organização das escolas, tanto em relação ao seu interior como nas suas relações com o exterior. O desafio está em potencializar a realidade educacional atual fazendo com que as organizações escolares, no atual contexto das mudanças sociais, venham “configurar novas práticas pedagógicas coletivas abrindo horizontes para um espaço de autonomia profissional dos professores” (p. 10). Nesse

⁹Dilema, segundo Zabalza, são: “Constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernente a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.” (ZABALZA, 2004, p.19)

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

sentido, a atuação do professor, que reflete direta e indiretamente nas relações no contexto escolar, vem sendo colocada em questão ao se posicionar diante dos alunos, dos pais, dos diretores e da instituição escolar em toda sua dimensão, principalmente, ao se posicionarem diante de si mesmo. Porém, há de se questionar sobre como se percebem os profissionais da educação frente aos desafios postos à sua prática e ainda refletir sobre como, diante da solicitação de inovação e mudança, das necessidades reais de seus alunos e dos apelos sociais, têm lidado no cotidiano escolar com o exercício da docência.

De acordo com Hargreaves (1994), aos profissionais docentes, se tem solicitado que atendam à demanda que lhes é apresentada. As mudanças solicitadas são de ordem bastante geral, uma vez que, segundo este autor, estão relacionadas à economia/mercado, identidade e cultura e, especificamente, à ordem do educacional e pedagógica. Pois, no sentido das transformações necessárias nessa área, o que pela amplitude que envolve, geram dúvidas e inquietações nos envolvidos nesse processo. Para este autor (p.11) “se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos compreender igualmente, em termos mais gerais, o lugar que aqueles ocupam no processo de mudança”. Este autor afirma que os professores, diante dos dilemas da prática docente, são aprendizes sociais e, nesse sentido, reitera que no movimento de mudanças precisa ser considerado tanto a capacidade de mudar, como compreender os desejos do que se quer mudar ou preservar, bem como também discernir sobre o que fortalece e o que enfraquece esses desejos para tomadas de ações mais eficazes.

A formação docente na escola é um conceito que apresenta grande potencialidade visto que, sendo o espaço das vivências é onde o profissional da educação deve se haver com as contingências produzidas neste espaço de trabalho. Para sustentar este conceito, Canário (1997, p. 6) afirma que:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Nesse sentido, a formação docente continuada passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos educacionais possam ser alcançados, mas há de se refletir sobre que formação, na atualidade, se faz necessária aos professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Para Freire (1996), autor a quem recorremos buscando pela compreensão do que se vive e sente, na formação se faz fundamental a reflexão sobre a prática; refletindo sobre o que fazem, os professores podem vislumbrar outras possibilidades que substituam o saber ingênuo pelo pensar e agir crítico, o que envolve, segundo o autor, o “movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). Neste movimento o outro, para quem se dirige o professor/educador, participa como constituinte do que penso e faço: “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 39). Compreende-se, ainda que o fazer crítico e comprometido nasça do reconhecimento da realidade concreta.

Tendo como referência a formação continuada a partir do trabalho docente profissional, no caso do professor, da docência, a organização de grupos de professores nas escolas pode se constituir como importante elemento de formação. No grupo, reunido com os pares, os professores podem, na partilha de situações comuns ou correlacionadas entre o seu trabalho e o de outro professor, refletir sobre essas situações buscando por possibilidades de superação de problemas. Lopretti (2007), a partir da ideia de saberes docentes trabalhadas por Tardif¹⁰ (2012), investiga a construção/reconstrução dos saberes a partir da experiência vivida pelos professores e afirma que, uma relação construtiva entre a participação dos professores nos grupos e o trabalho mais individual, em sala de aula com os alunos, tem um caráter formativo e mobilizador de transformações desses coletivos. Chaluh (2008), tendo como referência

¹⁰ A edição usada por Lopretti é a de 2002: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

a alteridade, o diálogo e o encontro¹¹ (p. 2), percebe o grupo como *espaço tempo* (CHALUH, 2008, p. 112) do encontro, e da enunciação. As reflexões de Chalu (2008), compreendendo o Outro como constitutivo do sujeito, também do sujeito/professor, se voltam à linguagem como prática social potente da/na formação, do estar em grupo. Nesse sentido, os grupos tornam-se formativos porque possibilitam a interlocução e o diálogo. A palavra empodera e forma como também, mostra-se potenciadora, afirma a autora. Já para Fernandes (2009), os grupos de professores se apresentam no entrecruzamento de possibilidades que foram, pelos sujeitos da escola, reconstruídas/construídas no curso, e no discurso, da/na história.

3 MÉTODO

A pesquisa é de abordagem qualitativa e faz uso da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011), um dispositivo clínico psicanalítico para o trabalho com grupos que foi elaborado por Jacques Allain-Miller¹² nos anos 1990. Segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, p.1), “a aposta que se faz nas Conversações é, principalmente, por se tratar de uma metodologia de pesquisa em grupo que considera as particularidades do sujeito”. Tem como mote a organização e o acompanhamento de um espaço de reflexão e interlocução para os professores na escola, tendo sido desenvolvida com docentes que atuam no Ensino Fundamental e Médio de uma instituição da rede estadual do sul Minas Gerais e se pautou no diálogo entre a Psicanálise e a Educação.

¹¹ Segundo Chalu (2008), trata-se de: “Alteridade que implica o encontro com o *outro*. O meu *outro* na escola é o meu interlocutor. [...] Alteridade nas relações em que professoras, alunos, alunas e pesquisadora estivemos implicados. Diálogo que implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos *outro*”. [e, ainda, a ideia-base apresentada pela autora] “Encontro e reencontro. No encontro com o *outro*, encontro-me comigo. É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mim” (CHALUH, 2008, p. 2). Observação: De Bakhtin, a autora empregou as obras que seguem: Estética da criação verbal (2003), Marxismo e filosofia da linguagem (1999) e Para uma filosofia do ato (1993).

¹² Conversação, segundo Miller (2005) vem a ser: [...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama *outro* significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (MILLER, 2005: 15-16)

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Tendo como orientação as questões-problemas de pesquisa, o oferecimento para a escola de um processo de Conversação objetivou, enfatizar a potência deste espaço de reflexão e de interlocução como espaço de formação. Assim, o acompanhamento da Conversação, a análise das audiografações, a busca por estabelecer relações com a escola como um todo em seus acontecimentos (o entorno da Conversação) visou (re) conhecer o professor, seus dilemas e possibilidades, estando em contato com seus pares em um espaço coletivo: um espaço de dizer, individual e coletivamente, sobre a escola e a sala de aula.

4 DISCUSSÃO

A partir de uma leitura analítica das audiografações das Conversações, considerando os dizeres dos professores, emergem três temas, a saber: Tema 1 - Formação e interlocução: o outro na constituição do professor; Tema 2 - Atravessamentos na/da docência: entre a atuação, a autoridade e a autonomia; tema 3 - Conversação: na cadeia significante o desejo faz o movimento.

As mudanças de um mundo globalizado têm ocorrido em tempo frenético e nos colocando diante de realidades diversas que exigem novas posturas, novos valores para vencer muitos desafios. Porém, como afirmaram os professores na Conversação, requer reflexões sobre seus efeitos. Assim, como resultado da pesquisa, apresentam-se os dilemas (ZABALZA, 2004) identificados nos temas acima elencados, os quais afetam a atuação do professor comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os dilemas trazidos pelos professores no Tema 1 se referem às questões geradoras de conflitos nas **relações do sujeito/professor com o Outro**/aluno, gestor, família, social, Instituição, política enfim, o Outro da linguagem¹³. São relações que direcionam e determinam posicionamentos do sujeito professor no ambiente de trabalho; participam da sua constituição como sujeito; marcam sua construção identitária do ser profissional e da imagem do outro com quem se relaciona, tal como se pode observar no excerto abaixo.

¹³ Grande Outro – expressão usada por Lacan para denominar a pessoa que virá a significar manifestações da criança, inscrevendo no seu corpo marcas que ficam na sua memória. LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu [1949]. In: **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“É porque é assim, toda a ação que a gente solicita, até questão na questão da educação, a gente ouve é que a legislação não permite, é que o governo não permite, é que isso não pode, é que isso não seio o quê. Então é o discurso que a gente está ouvindo constantemente, então, o sistema determina né, o estilo de trabalho que você tem na sala. Você não pode nada! Então, afeta.” [Prof. 2 em C4¹⁴]

Essas relações se materializam (ou se representam) no Tema 2 em questões voltadas à **autonomia e autoridade** dos docentes, às condições de trabalho e a aspectos pedagógicos. Os dilemas dizem respeito à realidade social, econômica e política da sociedade, o que afeta a escola. Podem ser verificados pelo número excessivo de alunos em sala de aula que impossibilita o professor dar a atenção necessária para todos os alunos; pela falta de material escolar suficiente que acarreta problemas de aprendizagem entre os alunos; pela exigência de alta qualidade do desempenho docente sem oferecimento de condições reais para tal; pela cobrança de resultados positivos que deixam o docente com sentimento de impotência: pelo sistema avaliativo ameaçador e autoritário que inibe práticas inovadoras e também, pelo descumprimento das regras estabelecidas pela legislação vigente pelas autoridades responsáveis.

“Eles cobram muito da gente! Eles cobram que você tenha mil cursos, você entendeu? E eu sou tida como P1. É meu sexto ano e eu tenho salário de inicial. Então quer dizer, eles cobram que você faça mil cursos. Fiz PUC Minas, pós-graduação, eles não valorizam o professor em nada. Em nada! A cobrança é grande encima de você. O menino tem que produzir lá na frente, mas eles não querem saber em que meio. É igual o que ela falou, eles não oferecem material suficiente pra gente trabalhar com esses meninos.” [Prof. 1 em C1]

A discussão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais surge na Conversação como um dilema (Tema 1) gerador de muita angústia para os professores que convivem com o sentimento de frustração pelo despreparo em lidar com os reais desafios dos alunos com necessidades educacionais específicas. Esse sentimento de desamparo diz respeito também aos cursos de formação acadêmica inicial que não oferecem uma visão realística dos desafios da escola inclusiva. Da organização dos sistemas e escolas, os professores apontam para a falta de material adequado, instalações não apropriadas, problemas com a legislação que normatiza este atendimento e o grande número de alunos com ou sem necessidades específicas em sala

¹⁴ [Prof. 2 em C4] se refere à fala do Professor 2 na quarta Conversação.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

de aula. Neste contexto o laudo surge como um dificultador para que o professor consiga ou não os recursos necessários para atender o aluno.

“Prof.2: – O menino já está aqui... desde que o menino chegou... a gente tem que xerocar para o menino... Prof. 3: – Maior! Prof.2: – Maior... para o menino fazer alguma coisa. Porque nem colorir, não dá. No livro... gravura... Eeee... ninguém fala nada. Ele tá lá... Já é o segundo ano que o menino está aqui e não chegou nem o material. Diz que é problema do laudo... Que o laudo do menino que não enxerga, diz que não é um problema tão grave. Assim que eles falaram do laudo...” [Prof. 2 e 3 em C1].

As dificuldades de relacionamento entre as funções profissionais, principalmente entre o Professor Regente e o Professor de Apoio, surgem como resultado do seu não reconhecimento, da não delimitação de funções e lugares nesse contexto. O apoio da família é visto como fundamental para cobrir as falhas estruturais da escola.

Como efeito dessa realidade no enfrentamento dos diversos dilemas na escola, surgem: o sentimento de frustração e impotência pela situação do aluno nas salas de aula, pelos problemas que traz de casa, pela condição financeira e afetiva; o sentimento de insatisfação com o trabalho pelas precárias condições que o sistema oferece tais como: salários baixos, falta de material adequado para dar aula e atender as necessidades específicas dos alunos; a falta de reconhecimento, o que abala sua autoridade frente ao outro e sua subjetividade a se ver tolhido de autonomia no seu fazer, atingido pela forma autoritária na relação com que a direção e a rede de ensino que impõem procedimentos no agir dentro e fora da sala de aula. Tudo isso comprovando como essa realidade tem sido fator de adoecimento dos professores.

5 RESULTADOS FINAIS OU RESULTADOS PARCIAIS

Tendo como referência os dilemas trazidos pelos professores nas Conversações, seja de ordem subjetiva como pedagógica, e a observação de que, em diálogo, na interlocução com os pares, os professores foram construindo/reconstruindo certezas e (re) conhecendo a complexidade do entorno desses dilemas, podemos afirmar que a Conversação contribuiu com o processo formativo dos professores participantes como também promoveu efeitos terapêuticos em relação às questões subjetivas. Constatou-se que para o professor, por meio de reflexões que se dão no coletivo, é possível ir do

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

impedimento limitador da sua ação à abertura para outros questionamentos que evidenciam a inserção na reflexão de outros elementos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que soluções práticas para questões de tamanha envergadura que foram levantados nos encontros se espera que, aos docentes seja possível implicar-se e apropriar-se dessas soluções quando lhes é oferecido um espaço específico para a reflexão crítica dos dilemas escolares cotidianos. Privilegia-se o compartilhamento das experiências da coletividade na escola por acreditá-lo formativo e capaz de produzir mudanças. Ao apropriar-se dos saberes construídos e (re) significados em sua formação contínua há a esperança que o sujeito/professor possa assumir a autoridade que lhe cabe ao ter como premissa a autonomia de sua ação docente.

REFERÊNCIAS

- CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e culturas. XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008. p.361-375.
- CANÁRIO, R. Nota de apresentação. In: CANÁRIO, R. (org). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 1997. p. 7-12.
- CHALUH, L. N. **Formação e alteridade:** pesquisa na e com a escola. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- FERNANDES, C. H. **Dizeres de professores da/na formação continuada:** possibilidades de autoria. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança.** O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1994.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.
- LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar:** imagens de limites e possibilidades da ação educativa. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- MILLER, J. -A. *et al.* **La pareja y el amor:** conversaciones clinicas con Jacques Alain-Miller en Barcelona. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

MIRANDA, M. P., SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema.. VIII Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 13 fev.2015.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev.2015.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Série Nova Enciclopédia, v. 40).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p.9-33

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto alegre: Artmed, 2004.

PSICOMOTRICIDADE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Maria Camila Moreira Fonseca

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

mcmfonseca1@hotmail.com

Susana Gakyia Caliatto

RESUMO

Esse artigo procura ilustrar através da bibliografia o surgimento da psicomotricidade e sua importância na investigação da área educacional. O estudo da psicomotricidade foi iniciado pelos estudos em neurofisiologia na França. No Brasil surgiu na década de 50 como uma prática bastante influenciada pelas escolas francesas. Os primeiros profissionais a atuarem estavam ligados à área da reabilitação de deficiências e buscavam a valorização das habilidades corporais e dos movimentos para um trabalho reeducativo. Atualmente a psicomotricidade pode ser definida como uma ciência que estuda o desenvolvimento humano por meio do movimento, considerando o sujeito interno e externo, as suas relações sociais e os afetos que são constituídos no meio em que vive. A escola é considerada um meio importante para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras que se referem às áreas psicomotoras humanas. Além disso, a escola é local bastante promissor para o estudo e aplicação da psicomotricidade. Pesquisas têm mostrado a importância de considerar a avaliação motora e a intervenção em psicomotricidade para compreender as aprendizagens escolares.

PALAVRAS-CHAVE: psicomotricidade, educação, pesquisa,

1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma ciência que aborda o desenvolvimento humano em diferentes fases considerando aspectos físicos, psicológicos e ambientais. O estudo da psicomotricidade se originou na França com enfoque eminentemente neurológico. Os estudos do cérebro empreitados pela área da neurofisiologia verificaram diferentes disfunções físicas, motoras e cognitivas supostamente ligadas ao cérebro lesionado ou sem uma lesão localizada claramente e aparentemente se relacionavam a aquisição de novos comportamentos ou aprendizagens. Isso motivou o estudo do aprofundamento de comportamentos motores e sociais relacionados ao funcionamento do cérebro e do sistema nervoso.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Ainda sobre as acepções de psicomotricidade é importante considerar que a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade define:

[...] a psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo, o estudo do homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionado ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (SBP, 1999, s. p.).

Teóricos e pesquisadores formularam definições, mas também diretrizes e técnicas para o desenvolvimento da área científica. Nessa linha de pensamento Dupré, em 1909, chamou a atenção da comunidade científica da área da psicomotricidade para a debilidade motriz ou debilidade psicomotora para tratar da relação entre as anomalias motrizes e as psicológicas. A debilidade motora foi definida como estado patológico do movimento, em geral hereditário, caracterizado pela exaltação de reflexos tendinosos e sincinesias. Esses comportamentos podem ser evidenciados pelo uso de alguns movimentos desnecessários que acompanham uma ação motora, por exemplo, morder os lábios ao escrever, ou seja, comprometimento de alguns músculos que se movimentam de forma involuntária e inconsciente ao realizar movimentos voluntários (LE BOULCH, 1982).

1.1 AS ÁREAS PSICOMOTORAS

O estudo da psicomotricidade divide algumas habilidades humanas em áreas psicomotoras. Isso ocorre para o estudo dos movimentos mais amplos até os mais finos. As áreas psicomotoras são elementos que constroem a psicomotricidade e podem ser nomeadas como área da coordenação motora, do esquema corporal, da estruturação espacial, lateralidade, equilíbrio, tônus muscular e estruturação temporal. Essas áreas serão descritas, também para compreensão da importância de sua avaliação e para o estudo da psicomotricidade relacionada às aprendizagens escolares.

Define-se a coordenação motora como o controle dos músculos e das articulações que envolve um padrão de movimentos voluntários do corpo e dos membros, de maneira específica. O desenvolvimento de movimentos intencionais pode ser verificado considerando a coordenação motora ampla ou global, coordenação motora fina e a coordenação visomotora. A coordenação motora ampla, global ou

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

coordenação motora grossa possibilita a utilização dos grandes músculos de forma eficaz e está relacionada à realização e a automação dos movimentos complexos, como o engatinhar para o bebê, agarrar, correr ou até mesmo a iniciação aos esportes para as crianças (OLIVEIRA, 2010).

Depois de desenvolvidos os movimentos simétricos e simultâneos amplamente, que dá condições para a criança movimentar-se de forma mais elaborada, ela se encontra preparada para aplicação dos movimentos de coordenação motora fina ou de controle de músculos específicos, ou seja, a prática de pequenos movimentos que esforçam pequenos músculos em sua realização (OLIVEIRA, 2010). A coordenação motora fina está presente na habilidade de destreza manual como recortar, colar, pinçar e modelar com massinhas. Junto à habilidade manual na coordenação motora fina está o sentido da visão que acompanha o movimento. As duas habilidades juntas detém o que é chamado de coordenação visomotora, necessária para facilitar o movimento, cita-se a escrita como exemplo (ALVES, 2008).

O Esquema Corporal trata da organização dos movimentos do próprio corpo, que no início da vida são descoordenados, e com o passar do tempo se tornam mais coordenados e complexos. Esse esquema é construído e organizado por meio das sensações e percepções que envolvem o reconhecimento do corpo (OLIVEIRA 2010, p.47). A estruturação espacial está atrelada ao desenvolvimento do esquema corporal, embora ambos se diferenciam por esta última relacionar-se ao controle do corpo em um espaço determinado.

A estruturação espacial possibilita a identificação da posição do corpo em relação aos objetos que o cercam e pode ser explicada como a capacidade de o indivíduo situar-se em relação a um ponto fixo do ambiente ou do próprio corpo. A partir dessa capacidade, a criança consegue perceber a distância dos objetos em relação a seu corpo e ter noção de lateralidade que possibilita logo em seguida, que se adquira a consciência de direita e esquerda (KOLYNIK, 2010).

Nesse contexto a lateralidade, é a predominância de um lado do corpo. A predominância de um dos lados se faz em função do hemisfério cerebral que definem a lateralização como se fosse uma especialização de um dos hemisférios direito ou esquerdo, ou seja, um dos lados do corpo é dominante (PALALIA; FELDMAN, 2013).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Quanto ao equilíbrio e ao tônus muscular são de fundamental importância quando se fala das possibilidades de ação do corpo, pois todo movimento exige atitude de equilíbrio que está relacionado ao tônus muscular (OLIVEIRA, 2010). O equilíbrio pode ser definido como a manutenção do corpo em uma mesma posição durante um tempo determinado e quanto mais equilibrado, menor o desgaste e a movimentação, tornando o movimento mais coordenado.

A capacidade de estruturação temporal é um conceito construído pela criança e diz respeito à noção do hoje, do ontem e do amanhã. A estruturação temporal é adquirida ao longo do tempo por meio da ação e do movimento, das vivências e experiências cotidianas (OLIVEIRA, 2010). Muitas pesquisas têm associado à psicomotricidade à educação escolar. Acredita-se que estas pesquisas podem contribuir para o esclarecimento de fatores relacionados à aprendizagem e ao desempenho escolar, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os estudos da área psicomotora avançaram da observação para área empírica, conforme se pretende abordar no texto desse artigo. A seguir aponta-se como se desenvolveu esse estudo.

2 OBJETIVO

O presente artigo tem objetivo de ilustrar e esclarecer sobre surgimento da psicomotricidade e sua importância para a investigação da área educacional.

3 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto o estudo emprega a abordagem qualitativa por meio do levantamento bibliográfico de pesquisas históricas e empíricas sobre o tema.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 AS ORIGENS DA PSICOMOTRICIDADE E O HISTÓRICO BRASILEIRO

Por meio da pesquisa histórica revelou-se que a psicomotricidade tem procedência nos estudos da área da saúde e alguns teóricos destacaram-se no surgimento dessa área de estudo (FALCÃO; BARRETO, 2009). O primeiro estudioso em destaque é Dupré, neurologista francês (1862-1921) que observou a psicomotricidade como uma correlação da motricidade com a inteligência foi Dupré que empregou o termo psicomotricidade pela primeira vez (FÁVERO, 2004).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Outro estudioso foi Wallon (1879- 1962), psicólogo e pedagogo que se referiu à psicomotricidade como expressão do psiquismo pelo corpo e pelo movimento e Ajuriaguerra (1911- 1993) que é médico e definiu a psicomotricidade como estudo do movimento humano realizado por meio das experiências corporais envolvendo o meio, ou seja, a psicomotricidade tida como a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso.

No início do século XX as investigações em psicomotricidade ainda situavam-se em um eixo essencialmente neurológico, mas, com a prática, aos poucos passou a se considerar também os conhecimentos da área da psicologia para o desenvolvimento dos estudos. Wallon, é considerado como pioneiro da psicomotricidade na psicologia. Ele relacionou a motricidade à emoção chamando de diálogo tônico-emocional. Sua teoria incluiu orientações sobre a emoção e os órgãos dos sentidos e com isso, discursou sobre implicações relacionadas ao despertar da consciência e da sociabilidade para as ações motoras humanas (FALCÃO; BARRETO, 2009).

Guilmain (1901-1983), baseado nos teóricos Wallon e Dupré que o antecederam, estabeleceu, a partir da década de 1930, a psicomotricidade como reeducação psicomotora (FALCÃO; BARRETO 2009). As atividades de reeducação motora referem-se ao trabalho com crianças que apresentam um déficit de funcionamento motor e que necessitam reaprender determinadas funções. O autor desenvolveu um exame psicomotor para fins de diagnóstico e uma bateria de exercícios programados como método de trabalho para reeducação psicomotora (FÁVERO, 2004). Nos procedimentos de Guilmain o programa de atividades deve sempre respeitar o tempo e a maneira original de ser, de viver, de descobrir o mundo pela criança. Lembrando que a psicomotricidade prima pela valorização da totalidade do indivíduo em caráter de unidade de funcionamento da atividade motora, da afetividade e dos processos cognitivos (FÁVERO, 2004). A reeducação psicomotora foi utilizada para eliminar distúrbios do comportamento motor e de relações interpessoais entre as crianças.

Considerando a experiência da criança como base para um bom desenvolvimento psicomotor, verifica-se pelos estudos de Le Boulch (1982), que a psicomotricidade deveria ser desenvolvida junto à educação. A partir desse contexto a psicomotricidade adentra a área educacional e ganha status definitivo nos estudos de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

aprendizagem. Segundo Le Boulch, (1982) há necessidade de se trabalhar o corpo da criança como um todo na escola.

Uma das disciplinas escolares responsáveis por esse trabalho de desenvolvimento motor e psicomotor seria a Educação Física. Nessa disciplina as funções psicomotoras como tônus, respiração, equilíbrio, coordenação, lateralidade, esquema corporal, estruturação espacial, orientação temporal, mereceriam planejamento e atenção especial. Os professores de educação física centravam sua prática pedagógica apenas na execução dos movimentos e os alunos realizavam as atividades de forma mecânica, então, com advento de uma educação psicomotora, os professores teriam como objetivo a prevenção das dificuldades motoras, e dando suporte ao aprendizado na escola, podendo ser estimulada em todas as etapas escolares, iniciando de preferência no ensino infantil (SANTI MARIA, 2012).

A psicomotricidade no Brasil surgiu em meados de 1950 conforme cita Falcão e Barreto (2009), com uma prática bastante influenciada pelas escolas francesas, à medida que profissionais de diferentes áreas, ligados à área da reabilitação de deficiências buscavam a valorização das habilidades corporais e dos movimentos para um trabalho reeducativo. O movimento também desenvolveu o interesse pela formação, por professores da área do ensino especial no Brasil e por consequência foram criados serviços para atendimento de reabilitação e educação especial em estados brasileiros. “A educação especial foi o elo de surgimento e ligação da psicomotricidade na Europa e no Brasil” (FALCÃO, BARRETO, 2009, p.92). Em 1960, continuou a evolução brasileira no campo da psicomotricidade e, por ser considerada ciência articulada a vários campos científicos, despertou o interesse de profissionais do Brasil por discutirem sobre um diagnóstico psicomotor, e a definição de um profissional que se utilizaria da ação psicomotora. Começa a surgir maior interesse pela área abrindo, cada vez mais, espaço para o desenvolvimento da psicomotricidade no país (SANTI MARIA, 2012).

Na década de 70, conforme Bueno (1998), vários profissionais brasileiros buscaram atualização profissional no exterior e trouxeram técnicas reeducativas, métodos variados para utilização da ação psicomotora que atendia todas as crianças e não apenas crianças com deficiência. Marca a década de 70 a fundação do Grupo de Atividades Especializadas (GAE) e o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

(ISPE). O GAE foi responsável pelo desenvolvimento da parte clínica da psicomotricidade e o ISPE responsável pela formação de profissionais em psicomotricidade, tanto na área de saúde como na educação.

O primeiro Congresso Brasileiro de Psicomotricidade foi realizado em 1982, nesse contexto de estudos, a psicomotricidade na educação firmou-se como o estudo de como a criança desenvolve capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, inclusive a alfabetização (LUSSAC, 2008). A abordagem da psicomotricidade quer na área educacional desenvolver a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e espaço. Gonçalves (2009) enfatiza que a psicomotricidade considera que o corpo expressa uma linguagem fundamental na comunicação da criança com o mundo. Compreende que a psicomotricidade busca compreender como a criança progride de acordo com suas experiências e oportunidades de explorar o ambiente em que vive, utilizando o movimento do próprio corpo além da habilidade cognitiva. A psicomotricidade está associada à formação cognitiva devido à estruturação do esquema corporal, à orientação espaço-temporal e sequencial da criança e à coordenação motora grossa, que é base para a coordenação motora fina. Como consequência, acredita-se que estas habilidades estejam relacionadas ou antevêm aquisições escolares como a da leitura e escrita (STAVISKI *et al*, 2007).

4.2 PESQUISAS EM PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um dos segmentos de pesquisas em psicomotricidade refere-se à sua avaliação no contexto educacional. Como exemplo cita-se o estudo de Brêtas *et al* (2005) que avaliou as funções psicomotoras com o objetivo de identificar distúrbios relacionados ao desenvolvimento psicomotor e possibilitar a intervenção precoce e programas de estimulação para crianças levando em consideração que a educação psicomotora deve servir de base no Ensino Fundamental. Os resultados mostraram a importância de levantar questões que interferem no desenvolvimento infantil e desenvolvimento psicomotor para o planejamento das aulas. Outras investigações também tiveram o caráter avaliativo, Ferreira; Martinez e Ciasca (2010) fizeram uma caracterização psicomotora considerando a psicomotricidade como fator do desempenho escolar.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Verificou-se no 1º ano do Ensino Fundamental que as crianças estão preparadas, do ponto de vista psicomotor, para o início da aprendizagem formal escolar. Já o estudo de Staviski et al. (2007) teve como objetivo traçar o perfil psicomotor de crianças do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem e comparar ao perfil psicomotor de crianças que não apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Pesquisas sobre a psicomotricidade e sua relação com a atuação dos professores também são empreendidas como o estudo de Nogueira; Carvalho e Pessanha (2007) que avaliaram a percepção de 20 professoras sobre a psicomotricidade e suas aulas. A análise das respostas das professoras mostrou incoerência e desconhecimento das respostas sobre psicomotricidade e alfabetização. Estes resultados mostram a necessidade do trabalho da psicomotricidade desde os anos iniciais para desenvolver melhor preparo dos professores em relação à própria atuação e formação profissional. Da mesma forma Duzzi; Rodrigues e Ciasca (2013) desenvolveram um estudo para investigar a percepção dos professores de Ensino Fundamental sobre a psicomotricidade e escrita. Para realização da pesquisa foram avaliados 33 professores. Verificou-se que não houve relação entre as percepções de professores a respeito da psicomotricidade com idade, tempo de graduação, tempo de atuação no magistério, possuir curso de especialização e trabalhar em escola pública e privada. Desta forma foi sugerido incluir tal disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação.

Uma área investigativa relevante é a da intervenção da psicomotricidade. Kolyniak (2010) teve como objetivo mostrar uma proposta de intervenção partindo da vivência psicomotora, para favorecer a representação simbólica e a generalização cognitiva, levando em conta a psicomotricidade como pressuposto para a aquisição da leitura e escrita. Concluiu-se que por mediação pedagógica e partindo da vivência psicomotora, desenvolve-se a capacidade de representação, o uso de símbolos gráficos e a linguagem como base para aquisição da leitura e escrita concluindo que a escrita não pode ser pensada como um ato apenas mecânico. As pesquisas tornam a psicomotricidade mais presente na escola à medida que se verifica que é uma área ainda pouco trabalhada efetivamente pelos professores que ainda não se apropriaram desse conhecimento para suas ações.

5 DISCUSSÃO

A partir da história da psicomotricidade percebe-se que seu desenvolvimento emerge da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o movimento humano e suas relações com os aspectos mentais e afetivos. A vivência da criança promove as suas habilidades das áreas psicomotoras, o que está também subordinado, aos contextos em que vive e aos seus afetos.

O conhecimento desenvolvido pela área da psicomotricidade amplia a visão sobre a criança que aprende sendo que parte da vivência das crianças ocorre na escola, com isso, a psicomotricidade passa a ser de interesse da educação e dos profissionais da área, além dos estudos da área da saúde.

A escola necessita garantir a aprendizagem de conceitos formais pela criança e ajudar no desempenho social dos estudantes conferindo à psicomotricidade um importante papel no desenvolvimento do trabalho escolar. Um exemplo de habilidade a ser desenvolvida na escola é coordenação motora fina, necessária à construção da escrita. A partir de uma visão global da criança e dos aspectos psicomotores a aquisição da escrita é considerada como um conhecimento que deve ser refletido pelos aspectos de aquisição de habilidades psicomotoras de movimento, organização do corpo e esquema corporal, de experiências motoras experimentadas nas relações interpessoais intrincadas ao desempenho cognitivo. Portanto a pedagogia e a psicomotricidade estão intimamente conectadas.

A pesquisa na área educacional verifica que a investigação da psicomotricidade pode colaborar com o conhecimento da aprendizagem das crianças por meio das avaliações motoras e pelo perfil das áreas psicomotoras. Além disso, verifica-se que as pesquisas demonstram importância do desenvolvimento motor nas atividades e conteúdos escolares, por meio das intervenções e intenções de ensino desenvolvidas pelos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou ilustrar através da bibliografia o surgimento da psicomotricidade e sua importância na investigação da área educacional. Verificou-se que a psicomotricidade foi explorada inicialmente pela área da saúde sendo que sua origem remonta os estudos da neurofisiologia. Contudo o conhecimento específico das

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

áreas psicomotoras que são habilidades necessárias às aprendizagens escolares permitiu o desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento do conhecimento relacionado à psicomotricidade e a educação. As pesquisas estão voltadas a conhecer os alunos em suas aprendizagens para dar subsídios aos professores para compreender e intervir com mais eficácia no desempenho e aprendizagem de seus alunos.

Mais pesquisas podem ser implementadas considerando a psicomotricidade para apontar novos procedimentos de intervenção escolar e diferentes metodologias de aprendizagem dos conteúdos escolares. O conhecimento na área da psicomotricidade, por meio das pesquisas pode contribuir não só para a melhoria do déficit, mas também para a prevenção das dificuldades escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- BRÊTAS, J. R. da S.; PEREIRA, S. R.; CINTRA, C. de C.; AMIRATI, K. M. Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. **Acta Paul Enfrem**. 18(4): 403-12, 2005.
- BUENO, J. M. **Psicomotricidade: teoria e prática**. São Paulo: Editora Lovise, 1998.
- DUZZI, M. H. B. ; RODRIGUES, S. das S. ; CIASCA, S. M. Percepção de Professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. **Revista Psicopedagogia**. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 30 (92): 121-8, 2013.
- FALCÃO, H. T.; BARRETO, M. A. M. Breve histórico da psicomotricidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Centro Universitário de Volta Redonda: UniFOA, v.2, n.2, p.84-96, 2009.
- FÁVERO, M. T. M. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem da Escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2004.
- FERREIRA, T. de L.; MARTINEZ, A. B.; CIASCA, S. M. Avaliação Psicomotora de escolares do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, Unicamp São Carlos, 2010. p. 223 – 235.
- GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever – um caminho psicomotor**. Cajamar: Cultura RBL, 2009.
- KOLYNIK, H. M. R. Da atividade global concreta à representação simbólica: uma proposta de intervenção. **Construção Psicopedagógica**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, vol.18, n.17, pag. 67-82.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. **Revista digital Buenos Aires** ano 13 nº126 – Novembro, 2008. Disponível em WWW.efdeports.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htn. Acesso em: 2 set 2014.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A. de; PESSANHA, F. C. L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento. **Perspectivas on line**, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28, 2007.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: educação, reeducação num enfoque psicopedagógico. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAPALIA, D. E. ; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTI MARIA, T. L. C. **Desenvolvimento Psicomotor de alunos na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2012.

SBP. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. 1999. Disponível em: WWW.psicomotricidade.com.br. Acesso em: 10 out. 2014.

STAVISKI, G.; SILVA, J.; OLIVEIRA, A. C. de; BELTRAME, T. S. Desenvolvimento Psicomotor e Dificuldades de Aprendizagem em Escolares de 8 e 12 anos de idade; **Coleção Pesquisa em Educação Física**. CEFID / UDESC: julho, v.6, 2007.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Inês de Almeida Pelegrini

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
inespellegrini@hotmail.com

Carla Helena Fernandes

RESUMO

A educação inclusiva, um projeto nacional ainda em construção, se define como a organização de contextos educacionais adequados à aprendizagem escolar de todos os alunos, entre os quais alunos com necessidades educacionais especiais, afirmando a urgente necessidade de reflexão crítica acerca das questões sociais, culturais e pedagógicas que cercam o processo de escolarização desses alunos visando à construção de práticas pedagógicas que efetivamente atendam às suas potencialidades e necessidades. Tendo como referência abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994) objetivou-se com essa pesquisa, por meio da percepção dos próprios professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Pouso Alegre – MG, investigar práticas pedagógicas docentes desenvolvidas na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, refletindo sobre a construção dessas práticas na relação com os saberes docentes (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2005; GAUTHIER, 1998) acerca da educação escolar, em geral, e da inclusão escolar, especialmente. Para o alcance dos objetivos da pesquisa foi realizada pesquisa documental e entrevistas com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre/MG. Foram entrevistadas catorze professoras que atuam em três escolas da rede estadual de Pouso Alegre – MG; as professoras foram selecionadas aleatoriamente. O levantamento dos documentos foi realizado a partir de legislações e orientações da Secretaria de Estado de Educação, via Superintendência Regional de Ensino, e também em documentos das escolas. Os resultados indicaram para a construção, no cotidiano das escolas, de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento desses alunos. As mudanças têm sido gradativas; algumas das práticas investigadas têm na sua base saberes e concepções excludentes acerca desses alunos; outras, de forma diferente, são mais adequadas e contribuem na aprendizagem e na inclusão dos alunos. A formação docente e as condições objetivas em que se dá o trabalho dos professores são dois dos principais aspectos que precisam ser repensados para que a inclusão de fato aconteça em nossas escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Prática Pedagógica. Saberes Docentes.

1 INTRODUÇÃO

As questões que cercam a inclusão escolar solicitam mudanças nas concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender, fazendo com que o professor questione sobre o saber do qual é portador, tendo em vista atender a alunos com necessidades

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

educacionais especiais. O atendimento educacional a esses alunos resulta da luta pelo reconhecimento dos direitos à educação e pela defesa da cidadania das pessoas com deficiência, na sociedade (SILVA, 2014). A prática pedagógica, portanto, cada vez mais complexa e desafiante na realidade tão diversa da escola contemporânea, precisa ser ressignificada para o atendimento de alunado com diferentes necessidades educacionais.

Neste momento histórico em que a educação brasileira se volta à construção de educação de qualidade e inclusiva, conforme princípios apresentados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é preciso que a instituição educacional se articule para o cumprimento de sua finalidade e, no bojo dessa discussão, atenda às necessidades de todos os cidadãos, propiciando a inclusão escolar de todos os alunos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta perspectiva, suscita uma reflexão crítica sobre a atuação profissional docente que, como articulador de sua prática pedagógica; deve transformar suas concepções conservadoras e/ou preconcebidas em abertura para o novo e inclusão das diferenças como elemento pedagógico.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou investigar os saberes de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre – MG acerca do atendimento, no ensino regular, de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, buscando estabelecer possíveis relações entre esses saberes e sua prática pedagógica.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E OS DESAFIOS FRENTE À DIVERSIDADE

A relação didático-pedagógica voltada para a inclusão reafirma o indicativo de que o professor reflita sobre sua realidade docente e sobre o significado do ensino que ministra, pensando no aluno que o receberá e também referenciará a sua prática (FRANCO, 2013).

No contexto de uma prática pedagógica inclusiva, indica Ramos (2010, p.48), é que “emerge a necessidade premente de pensar a educação como algo que atenda de fato a realidade dos alunos”. Na sala de aula está presente à diversidade que lança desafios e possibilidades sobre a prática docente, e segundo Franco (2008), nela há uma fonte de riqueza didática que “organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga” (p.178). O contexto da sala de aula é, portanto, um

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

laboratório de vida e criatividade, fazendo-nos entender que a profissão docente como mobilizadora de saberes específicos a partir da própria prática, também é protagonista de novas experiências educativas.

O saber/fazer docente deve mobilizar saberes específicos (TARDIF, 2012) que se apresentam na prática e, como sugere Franco (2008, p.112), “são complexos os caminhos que organizam a lógica das práticas, e percebi que essa lógica não muda por decreto, mas talvez mude por compreensão, por confronto ou por superação”. Portanto, a mudança se dá quando se constrói uma nova concepção dos processos de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão na/sobre a prática, plena de sentido e intencionalidade. Para esta autora, o saber implica uma prática que tenha como suporte a reflexão e a intencionalidade, com conhecimento de seus determinantes sociais em contínuo diálogo com o contexto.

A proposta, portanto, é de assumir o desafio de construir e executar, no âmbito escolar, uma prática pedagógica que atenda a todos os alunos com uma pedagogia diferenciada e inclusiva. Cada aluno/a se insere no contexto escolar partindo de situações diferenciadas e individuais com suas manifestações de interesses e habilidades, estilos e ritmos pessoais de aprendizagem (SACRISTÁN, 1998), situações peculiares de sua história que a escola, na acolhida às diferenças deve contemplar, através de sua prática pedagógica. Baptista (2006) indica que alguns elementos contribuem para esta prática, citando os recursos e instrumentos do próprio professor como a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que dá solidez e valida sua prática. É deste autor a afirmação de que “o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente construíram o campo de atuação da educação escolar” (p.93) e que no contexto atual se resgata de forma pontual pelos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que exige dos professores ressignificação de saberes e práticas até então efetivadas na sala de aula.

A escola, portanto, necessita construir processos pedagógicos focados em um ensino cada vez mais emancipatório e inclusivo e, para tanto, deve apoiar os professores no seu fazer/fazer que a partir de uma reflexão/ação poderão desconstruir, construir, reconstruir, ressignificar e mobilizar seus saberes, acolhendo cada aluno em particular

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

exercitando-se na complexa tarefa de ensinar. Mudar a prática pedagógica padronizada e homogênea para ações mais inclusivas não é nada fácil, pois pressupõe uma mudança na cultura escolar, reorganizando seu espaço e estrutura, metodologia e recursos pedagógicos, portanto, quebrar paradigmas para manter a lógica da diversidade e da flexibilidade pedagógica.

3 MÉTODO

O presente estudo contextualiza-se no âmbito da pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre o fenômeno ou situação investigada, o contexto e os significados atribuídos pelos sujeitos participantes.

O objetivo da pesquisa foi investigar os saberes dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores junto a esses alunos. A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas de Pouso Alegre – MG. O encaminhamento metodológico teve como referência a relação transversal entre as ações do professor, a escola e a rede estadual de ensino na ressignificação dos saberes docentes e das práticas pedagógicas.

Optou-se pela pesquisa documental, tendo como fonte documentos e orientações advindas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, através da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, e das próprias escolas, e a entrevista semiestruturada realizada com os professores que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns.

Tabela 1 - Números de alunos do 1º ao 5º ano, alunos com necessidades especiais e professores das três escolas.

Dados escolares	Escola A	Escola B	Escola C
Número de alunos na escola de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano	675	404	227
Número de alunos com necessidades educacionais especiais	22	10	05
Número total de professores regentes de classe comum	28	18	17

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Número total de professores regentes de classe comum atendendo alunos com necessidades educacionais especiais	14	8	6
Total de professores participantes da pesquisa.	7	4	3

Fonte: Dados da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – SRE, 2013.

Das três escolas selecionadas levantou-se o total de professoras que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais e destas, 50% se tornaram participantes da pesquisa. Foram entrevistadas, portanto, 14 professoras, todas graduadas e atuantes nos Ciclos de Alfabetização, com experiência entre um a sete anos no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum do ensino regular. As professoras atendiam um e/ou dois alunos por turma (dado de 2013). Os alunos atendidos pelas professoras apresentavam as seguintes deficiências/limitações: 08 alunos com Autismo, sendo que 1 possui deficiência auditiva, 4 com deficiência visual, sendo 3 com baixa visão 1 com cegueira, 2 com deficiência intelectual e com síndrome de Down, 2 alunos com deficiência física, sendo um em consequência de Paralisia Cerebral e 1 com deficiência auditiva.

4 DISCUSSÃO

Na análise das entrevistas buscou-se pela emergência de temas e subtemas que, em seu conjunto, e tendo como mote a concepção e saberes das professoras acerca da inclusão escolar, pudessem contribuir na compreensão de aspectos relacionados à prática pedagógica docente. Nesse amálgama que compõe os saberes docentes, (TARDIF, 2012), participam também seus dilemas e dúvidas que indicaram concepções das docentes acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse texto será apresentado um dos temas emergentes da pesquisa, a saber: “Concepções e práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais”, dando-se destaque a dois tópicos: 1. Desenvolvimento de atividades diversificadas e adaptações curriculares e 2. Atendimento e atividades individualizadas no interior do grupo de alunos, o que será apresentado na sequência.

4.1 DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Em relação às práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais devem ser considerados aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos básicos curriculares que devem ser articulados através de uma prática pedagógica voltada para a diversidade, adequando o currículo como garantia de aprendizagem. O professor, considerando as diferenças individuais, como mediador da prática pedagógica, tendo como foco o ensino-aprendizagem, tem como perspectiva a realização de contextualizações pedagógicas de acordo com o ritmo e necessidades educacionais dos alunos. Afirma a professora: *“Eu sempre procuro pesquisar, fazer um trabalho diferenciado para com ele, para que seja realmente incluído”* (P1EC). Outra professora descreve sua prática pedagógica como *“atividades diferenciadas, atividades práticas, atividades no concreto. Exemplo: letras recortadas para manusear, pegar, são vários objetos”* (P1EB) e outra professora ainda afirma: *“O conteúdo que é para a sala toda, também é passado para esse aluno, mas todo adaptada à linguagem da criança, para ela entender”* (P1EA).

Os relatos das professoras apresentam indicativo na perspectiva de atendimento às necessidades educacionais dos alunos, e para tanto, a necessidade de redimensionar e reorganizar suas ações, adequando recursos e estratégias. Podemos depreender dos relatos das professoras quando falam sobre suas práticas com; *‘atividades diferenciadas, diversificação, uso de várias metodologias, conteúdo adaptado’*, que elas entendem que a ação pedagógica em tempos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, exige adequações necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Para que se construa este processo educacional inclusivo, orienta Beyer (2006, p.76) que a prática docente deve *“atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”*. Nesse processo, acolher e trabalhar pedagogicamente as diferenças, é também acreditar no potencial e nas possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, prática essencial na ação pedagógica inclusiva.

Essas discussões refletem as condições individuais dos alunos na relação com o currículo escolar, desafio ampliado pelo Documento *“Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”* (BRASIL, 2008) que propõe às escolas adaptações e recursos necessários à inclusão escolar.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

4.2 ATENDIMENTO E ATIVIDADES INDIVIDUALIZADAS NO INTERIOR DO GRUPO DE ALUNOS

A sala de aula é composta por diferenças individuais e essa diversidade de alunos contrapõe à tradição hegemônica da escola, solicitando a flexibilização da prática pedagógica com a reorganização do seu tempo e espaço, conforme as necessidades educacionais dos alunos, promovendo-lhes a oportunidade de acesso ao currículo, sem exceção, como lembra a professora ao falar das estratégias e do conteúdo ministrado aos alunos. *“Tem que preparar atividades diversificadas para esse aluno ou aluna, trabalhando com o mesmo conteúdo que está sendo ministrado naquela aula para a turma”* (P3EA).

As professoras entrevistadas, como mediadoras desta construção, afirmam que a organização das atividades pedagógicas deve estar relacionada com o atendimento individual dos alunos dentro dos grupos escolares: *“Antes eu preparava minha aula pensando na sala como um todo, agora tenho que preparar minha aula pensando como que essa criança com necessidade especial vai reagir nesse plano”* (P4EB).

Embora as afirmações sobre a realização de atividades diversificadas indiquem ações docentes e práticas voltadas a construir ensino que responda tanto aos objetivos educacionais e ao currículo escolar, como às necessidades educacionais dos alunos, cabe refletir sobre tais práticas que tendem muitas vezes a generalizações. Outra consideração que fazemos a partir das falas das professoras, refere-se à necessidade de que a observação das individualidades deva ser feita sem deixar de se considerar o grupo, as relações de interlocução e aprendizagem que devem ser estabelecidas nos espaços escolares, com a mediação dos professores.

Os relatos evidenciam que a atenção e adequação da prática pedagógica desafiam seus saberes, fazendo com que busquem por processos mais inclusivos no ato de ensinar. A individualização, segundo Sacristán (1998), é o princípio pedagógico que responde pela diversidade dos alunos. Para este autor, *“é uma estratégia de ensino-aprendizagem em que se considera a peculiaridade do aluno/a em geral ou de algum com necessidades específicas”* (p.187) de forma didática, flexível e estruturada acolhendo as diferenças. Nesse processo, reconhecer diferenças é também acreditar no potencial, na possibilidade de desenvolvimento de cada aluno, o que é fundamental para

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

que a prática pedagógica seja de qualidade e inclusiva. Pérez Gómez (1998) também orienta que é preciso pensar no aluno enquanto se prepara a aula, buscando por estratégias de ensino-aprendizagem, através de um modelo didático flexível e plural que atenda as diferenças.

E as dificuldades aparecem no cotidiano como expressam as professoras “*Salas bem cheias. Sala de 1º ano com 27 alunos contando com criança de inclusão. Acho muito até para você dar uma atenção maior*” (P7EA) e nesta circunstância afirma a professora (P2EB) “*a gente sozinha na sala não consegue atingir os outros alunos*”. Neste contexto, as incertezas aparecem como expressa a professora (P1EC) “*em alguns casos eu acredito que ele aprende, ele acompanha a turma. Mas eu acho que em muitos casos, não. Ele precisaria de um acompanhamento específico para ele*”. São muitas as contingências que emergem no contexto pedagógico inclusivo, e algumas professoras acabaram não se sentindo suficientemente seguras neste processo em que estão imersas. Muitas vezes, julgaram-se incapazes e impotentes diante dos desafios que são reforçados pela necessidade de maior apoio pedagógico, adequações no contexto da sala de aula e recursos adequados disponíveis. Como afirma Gauthier (2013, p.397) “a situação pedagógica comporta dimensões contraditórias que levam o professor a agir não com a certeza, mas numa espécie de insustentável leveza” que mesmo nesta complexidade do saber/fazer docente certa regularidade de situações é possível contextualizar.

É preciso manter a motivação docente com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais em permanente diálogo formando a teia de práticas pedagógicas (FRANCO, 2008) que enriquece e consolida no âmbito da sala de aula inclusiva. No contato com o novo, na busca de novas certezas é que as dúvidas sempre emergirão e, nesse processo, se faz, e se refaz a ação pedagógica.

5 RESULTADOS

As professoras participantes deste estudo apesar das dificuldades encontradas, reafirmaram a importância de atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais que vá ao encontro das reais necessidades desses alunos. Para tal, como já apresentamos, as professoras têm buscado estratégias e práticas, que atendam essas necessidades.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

No contexto das práticas pedagógicas, para além das incertezas, as professoras elencaram algumas ações pontuais como: a adaptação curricular, a utilização de estratégias diversificadas de ensino, as atividades individualizadas e o respeito aos limites e possibilidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, algumas práticas ainda trazem a marca da exclusão e homogeneização impressas historicamente na escola, mas outras, no espaço da escola atual e na prática pedagógica docente, estão sendo contextualizados e ressignificados em vista da diversidade e de um atendimento pedagógico mais inclusivo, impulsionando a (re)construção de novos saberes docentes. Resulta, portanto, um misto de possibilidades e dificuldades neste processo de construção de uma prática pedagógica inclusiva que não se concretiza em um processo linear de transformação, mas através de uma contínua reconstrução dos saberes/fazer no contexto da prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática desta investigação tendo como interface a prática pedagógica e os saberes docentes no processo educacional inclusivo, apresenta a escola como *lócus* de experiência, interlocução e formação docente, considerando-a como processo contínuo mobilizado pela experiência. A escola e as práticas pedagógicas se constituem como espaço/tempo de construção da inclusão escolar, onde acontece as relações de ensino-aprendizagem, portanto, lugar de conhecer, ser, saber e fazer.

Há muito que fazer e construir/desconstruir na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva que não segrega e, pelo contrário, socializa, ensina, aprende e inclui a todos, indiscriminadamente. Em uma sociedade que ainda se apresenta desigual e repleta de contradições, se solicita da escola e de seus profissionais a construção de uma prática pedagógica mais assertiva dentro da perspectiva inclusiva, capaz de promover a ressignificação dos saberes que a constituem.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. (org) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, H. O. A Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão**: Revista Educação Especial, Brasília, p.8-12, ago. 2006.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

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

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

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

_____. **Didática**: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_rabalhos_pdfs/gt04_2699_texto.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2013.

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

PEREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13- 26.

RAMOS, R. **Inclusão na Prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Âmbitos dos planos. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 233-280.

SILVA, A. S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O USO DE SOFTWARES EM SUAS AULAS

Michele Correa Freitas Soares

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
michelecfsoares@yahoo.com.br

Rosimeire Aparecida Soares Borges

RESUMO

Na era digital a escola deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento para atender às demandas atuais podendo auxiliar os indivíduos de forma inclusiva e democrática. A presente investigação teve por objetivo conhecer as concepções de professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade do sul de Minas Gerais sobre o uso de softwares educativos no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares. A investigação tem abordagem qualitativa e exploratória. Fundamentou-se nas ideias de Ponte (1992), Lévy (1999); Moran (2012), Valente (2011) e Kenski (2012), dentre outros. Foram realizados minicursos com os professores participantes da pesquisa com uso de três softwares em laboratório de informática e aplicados dois questionários e um reaplicado depois dos minicursos, para comparação. Com base na análise de conteúdo das falas dos professores pesquisados buscou-se conhecer as concepções desses professores. A maioria concebe a necessidade de formação continuada para o uso da TDIC, especificamente de softwares educativos, porém ficaram claras outras concepções: a formação como dever apenas da escola e governantes, falta de tempo para o uso das TDIC, o novo não pode suplantar o antigo e o aluno sabe mais que o professor. Ao que parece é somente com um trabalho constante que se poderão vislumbrar novas práticas permeadas pelas TDIC, no interior das escolas.

Palavras-chave: Concepções. Softwares educativos. Formação Continuada. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Na era digital a escola deixa de ser o local exclusivo para a edificação do conhecimento e como parte do todo social, deve atender às demandas atuais, de modo a auxiliar na construção do conhecimento dos indivíduos de forma inclusiva e democrática. Assim, cabe aos governos e as escolas promoverem o acesso dos alunos e professores às ferramentas tecnológicas colaborando com a diminuição da exclusão social e digital. Almeida e Valente (2012) tratam da relevância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para a educação. Integram essas tecnologias: a internet, web, computadores multimídia, jogos para

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

computadores, DVD, realidade virtual, comunidades sociais, efeitos produzidos por computador, dentre outros. Esses aparatos tecnológicos, como afirma Kenski (2012, p.101), “[...] são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época”.

No cenário escolar que se coloca, estão os atores principais do processo educativo, os professores e os alunos. De um lado a necessidade de uma formação dos alunos adequada às exigências que se evidenciam. Do outro, a necessidade de uma formação continuada dos professores para atuarem nas escolas. A mudança pedagógica necessária revela-se complicada e exige dos professores qualificação contínua para o uso das ferramentas tecnológicas, dentre as quais se evidenciam os softwares educativos, que são lúdicos e interativos, atraem o interesse e incentivam os alunos para as atividades. Têm sido aliados dos professores e utilizados em qualquer nível ou série escolar (GIRAFFA, 1999).

Os estudos preliminares colocaram algumas questões: Os professores da educação básica possuem formação que auxilie na utilização de recursos tecnológicos e dentre eles os softwares educativos nas escolas? Quanto ao uso dos softwares educativos, no processo de ensino e de aprendizagem, quais as dificuldades, expectativas e concepções dos professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

Assim, esta investigação tem como objetivo conhecer as concepções de professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade do Sul de Minas Gerais sobre o uso de softwares educativos no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O USO DAS TDIC

Amplamente presentes na sociedade, as tecnologias digitais da informação e comunicação vêm mudando as configurações sociais, a difusão do conhecimento e a educação, alterando a vida dos indivíduos e ainda favorecem novas formas de acesso à informação e um novo estilo de raciocínio e conhecimento e seu uso como ferramentas metodológicas na educação. Nesse contexto, a responsabilidade de todo professor é comprometer-se com a transformação social e a democratização do ensino, superando desafios e obstáculos.

A formação inicial e a formação continuada devem ser complementares e não compartimentalizadas. Não pode haver uma ruptura entre o formar-se e inserir-se na atividade profissional. A continuidade de atuação exige de todos os profissionais o

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

acompanhamento das evoluções na sua área de formação. Como agente de sua prática pedagógica é significativo analisar sua concepção acerca de sua própria experiência como docente, que se constituiu em sua formação e em sua prática pedagógica com o uso das TDIC.

Para Garnica e Giani (2008, p.3) concepção é “... algo de natureza cognitiva que pode ditar as normas de ação de um professor no momento de sua prática”. E ainda, construções que se elaboram durante toda a vida e influenciam os pensamentos e as ações e pode-se considerar “como ‘concepções’, os ‘algos’ (crenças, percepções, juízos e experiências prévias, etc.), a partir dos quais nos julgamos a agir”. De acordo com Ponte (1992, p.34), o estudo das concepções dos professores deve se basear na própria cultura e implica evidenciar “os valores, as motivações, os eixos principais do pensamento” dos principais atores do processo educacional. As concepções dos professores se “diferenciam claramente pelos níveis de ensino, pela sua origem profissional [...], pela sua inserção social e pelas suas opções ideológicas e educativas” (GARNICA, 2008, p.34). As concepções são geradas “nas interações inter- individuais e a sua evolução é muito marcada pelas dinâmicas colectivas”, de acordo com Ponte (1992, p.10), e, para esse autor as concepções dos professores influenciam suas práticas, apontam caminhos e subsidiam decisões, abrangendo mais do que o conhecimento de temas e competências pedagógicas.

O uso de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem exige dos professores mudanças de concepções. Essa necessidade está explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em cuja introdução consta que... “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº9.394/96, o parágrafo 1º do artigo 36 aborda questões sobre o ensino médio, defendendo que ao final desse nível o aluno deverá demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (BRASIL,1996). Segundo Valente (2011), as TDIC são necessárias em todos os setores e devem ser admitidas como um recurso pedagógico, uma facilitadora no trabalho do professor e dinamizadora do aprendizado dos alunos. Nesses ambientes educacionais, o uso do computador

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

acontece simultaneamente com um questionamento acerca do papel do professor nesse processo.

A formação do professor para o uso de novas tecnologias no contexto educativo é algo processual, requer dele o domínio dos recursos tecnológicos e exige dele desenvolver sua consciência crítica, apropriação dos benefícios trazidos e a inovação de suas práticas pedagógicas. Segundo (PONTE; MATOS; ABRANTES, 2004) a formação para o uso das tecnologias exige “(i) um amplo acesso às TIC na sociedade em geral e (ii) o protagonismo dos professores, como actores educativos”. Nota-se, portanto uma visível preocupação com o uso das tecnologias e conseqüentemente é necessária uma formação dos professores, refletida em discussões que têm sido efetuadas sobre esse tema, onde se atribuem grande responsabilidade aos professores.

3 O TRILHAR METODOLÓGICO

Essa investigação teve abordagem qualitativa e exploratória. Ocorreu em três fases e participaram, quarenta e seis (46) professoras das escolas Municipais de uma cidade do sul de Minas Gerais que oferecem os três primeiros anos do Ensino Fundamental e possuem um número maior ou igual a quinze (15) computadores no Laboratório de Informática.

Na primeira fase, os professores participantes conheceram os objetivos da investigação, responderam a dois questionários, um referente ao perfil de formação desses professores e o segundo acerca de suas concepções sobre o uso de softwares educativos em suas práticas pedagógicas. A segunda fase se deu nos Laboratórios de Informática das escolas participantes onde foi realizado minicursos para os participantes da pesquisa. Foram realizadas três minicursos, com quatro oficinas cada um, em que foram propostas atividades, com uso de três softwares, de modo que os professores puderam interagir e refletir sobre as especificidades e eficiência de cada um desses softwares, os quais podem ser utilizados com seus alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os Minicursos objetivaram propiciar as professoras um contato com os três softwares numa perspectiva didática. As oficinas no âmbito do Minicurso aconteceram semanalmente no período entre 17:30h e 19:30h, em uma das escolas municipais participantes, a qual possui Laboratório de Informática com um número maior de computadores. Foram cedidos para a realização desses minicursos, os horários

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

reservados aos módulos de reunião pedagógica, que tem como uma das funções, a capacitação e a formação continuada dos professores. Na terceira e última fase, foi aplicado novamente o segundo questionário para comparação, com a intenção de analisar se as concepções com relação ao uso de softwares sofreram alterações, mesmo que muito incipientes.

A análise dos dados coletados nesta investigação foi realizada considerando aspectos da análise de conteúdo. Buscou-se, a partir de regularidades encontradas nos dados coletados, a categorização dos conteúdos necessários para a realização das análises.

4 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

O primeiro olhar se voltou para a tentativa de buscar, nos conteúdos das mensagens colocadas nos questionários pelas professoras participantes, indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos pertinentes às condições que essas mensagens foram produzidas, tomando por base a cena que se formou, com a realização dessa pesquisa.

Em um primeiro momento, leituras foram realizadas e, mediante as hipóteses e os objetivos desta investigação, foram levantados temas que pudessem subsidiar a interpretação das entrelinhas delineadas pelas professoras, em suas respostas registradas nos questionários. Buscar conhecer as concepções das professoras acerca do uso de softwares no ensino fundamental, a partir da análise do conteúdo das respostas dadas por elas aos questionários propostos nesta investigação, evidencia novas discussões e reflexões que podem auxiliar nas dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores. Esse exercício faz remeter a Kramer (1994, p.10) que salienta que na perspectiva de dar voz às professoras é preciso que se deixe ecoar outras vozes, aquelas “nascidas da prática cotidiana, fruto de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca”.

As análises empreendidas nesta investigação consideraram como base para as discussões e reflexões, quatro temas que emergiram a partir das respostas, os quais foram subdivididos em dois subtemas cada um, conforme Quadro 01.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

TEMA 1	Tecnologia e formação continuada: o uso de tecnologias nas aulas.
Subtema 1.1	Necessidade de cursos de formação para o uso das tecnologias
Subtema 1.2	Não preparo para o uso das tecnologias na educação e resistência ao novo.
TEMA 2	Tecnologia e aprendizagem: ambientes informatizados.
Subtema 2.1	Ambiente informatizado: propício à aprendizagem.
Subtema 2.2	Ambiente informatizado: recurso pedagógico.
TEMA 3	Tecnologia e recursos: softwares educativos.
Subtema 3.1	Software educativo: auxílio na aprendizagem.
Subtema 3.2	Software educativo: visual, sonoro e lúdico.
TEMA 4	Tecnologia e a prática: estratégias pedagógicas.
Subtema 4.1	Tecnologia inserida na Prática pedagógica
Subtema 4.2	Tecnologia externa a Prática pedagógica

O primeiro tema **Tecnologia e formação continuada: o uso de tecnologias nas aulas** diz respeito à necessidade de se inserir as tecnologias nas aulas, propiciando uma aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma mais próxima da vida do aluno e a necessidade dos professores estarem preparados para essa atuação. As falas das professoras evidenciaram que elas apresentam dificuldades em lidar com as TDIC por não terem acesso nem formação para utilizá-las. Muitas dessas professoras concordam com o potencial das TDIC e a necessidade de a escola trazer para o seu cotidiano, práticas voltadas para a inclusão digital, porém, elas afirmaram ter desconhecimento relativo a temática tecnológica nas aulas, mesmo todas possuindo computadores e acesso à internet em suas casas. As resistências apresentadas se justificam, pois, segundo Ponte (1992) é difícil mudar concepções e práticas já arraigadas. Somente com abalos muito fortes e formação continuada altamente impactante e motivadora será possível mudar as ações e pensamentos dos docentes.

O segundo tema **Tecnologia e aprendizagem: ambientes informatizados** refere aos ambientes informatizados, que por serem diferentes da sala de aula convencional, despertam interesse dos alunos, podem se tornar um ambiente alfabetizador, os alunos se apresentam mais motivados e pode deixar a aprendizagem mais prazerosa. Kenski (2012, p.109) afirma que “a escola da aprendizagem é muito diferente da escola do ensino. A escola da aprendizagem precisa de novos espaços, de outra organização”. Daí a necessidade de que a escola aproveite o potencial das TDIC para oferecer aos alunos uma formação mais dinâmica e contextualizada. Entretanto, no âmbito desse tema houve professoras que demonstraram uma visão instrumental das

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

TDIC na escola, sendo citadas apenas como recursos adicionais no ensino, um reforço para as aulas tradicionais lecionadas. Ainda não conseguem vislumbrar as possibilidades que esses ambientes oferecem.

No âmbito desse segundo tema, a relação ao número de computadores nos laboratórios e a falta de manutenção e suporte técnico foi outro ponto levantado pelas participantes deste estudo. Segundo as professoras esse é um dos maiores empecilhos para que elas utilizem mais as tecnologias digitais em suas aulas, a falta de estrutura física adequada. Juntando-se a essa colocação, outro ponto que emergiu foi o fator tempo para utilizar os recursos tecnológicos. Tempo para ir ao laboratório, tempo para ligar todas as máquinas e tempo de colocar todas no programa, tempo para pesquisar e organizar atividades com as TDIC. O fator tempo é primordial nesse contexto das TDIC na educação. Muitas vezes a organização das atividades escolares é fragmentada em tempos curtos e espaços definidos que são desestimulantes ao uso das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem (ALONSO, 2014). Ainda referiram a ideia de que a escola se disponha de um especialista formado na área de informática para levar os alunos ao laboratório e utilizar os recursos em dias programados, o que parece isentar o professor responsável por contribuir para a inclusão digital de seus alunos e contribua para com a escola em uma função social.

A terceiro tema emergente nessa investigação é “**Tecnologia e recursos: softwares educativos**”. Os softwares educativos são recursos que podem trazer novas formas de conhecimentos e de contextualização dos conteúdos curriculares. Por serem programas com diferentes funções e objetivos os softwares educativos, como auxílio na aprendizagem, foram muito frisados pelas docentes. Esses aplicativos possuem características singulares e são usados como recursos didáticos, contribuindo expressivamente para melhoria e inovação das práticas pedagógicas em qualquer nível de ensino, sendo um conjunto de recursos informáticos projetado com o objetivo de ser utilizado em contexto de ensino e aprendizagem, podendo servir a construções e conceituações mais elaboradas (SANCHO, 1998). Além dessas características, outras professoras atribuíram outras características positivas dos softwares, que propiciam aos alunos adquirir novos conhecimentos, haver um entrelace entre habilidades de observação e aprendizagem, que a aprendizagem fica mais diversificada e interativa,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

além dos softwares terem como vantagem uma interface lúdica e motivadora. Outro ponto foi que a linguagem utilizada pelos softwares vai de encontro com a linguagem e realidade das crianças nos dias atuais. Todavia, como afirma Mercado (2002, p. 133), “a chave para a integração das tecnologias com o ensino é um bom planejamento.” Necessita-se que sejam criteriosamente selecionados, atentando-se aos objetivos propostos no planejamento das aulas, para que não se percam e as atividades fiquem desvinculadas do contexto e do conteúdo das aulas.

O quarto tema é “**Tecnologia e a prática: estratégias pedagógicas**”. A prática pedagógica deverá ter ações interdependentes que formam a base da escola e uma prática pedagógica com o uso das TDIC se faz na relação direta entre a formação teórica consistente e bem fundamentada e o cotidiano da sala de aula. Uma prática pedagógica conectada com a sociedade em movimento deve começar nos cursos de formação inicial (as licenciaturas), nos estágios e seguir pela vida afora. Muitas das falas analisadas mostraram certa passividade e acomodação por parte dos professores quando afirmavam que não era ofertado dentro das instituições, cursos voltados para o uso das TDIC na escola. Mas prática pedagógica não pode se estagnar no tempo, a cada época surgem novas demandas, novas linguagens, novas metodologias que possibilitam ao docente um melhor desempenho e um melhor atendimento à diversidade de seus alunos. Ou seja, os professores também são responsáveis pela sua formação continuada. Ponte (1998) e Nóvoa (2002) reafirmam que é fundamental que os professores assumam o protagonismo de sua formação, se tornem agentes envolvidos na própria mudança e estejam em constante evolução.

Sabe-se que a prática educativa é permeada e influenciada por fortes condicionantes culturais e sociais, é na prática educativa que o professor deixa claro suas convicções, seus valores, suas crenças e tudo aquilo que considera relevante. Em relação à prática pedagógica subsidiada pelas TDIC apareceram nas falas de muitas professoras após realização dos minicursos, em que elas conseguiram vislumbrar suas aulas permeadas por atividades com o uso de recursos tecnológicos. Várias delas afirmaram que as TDIC propiciam um enriquecimento na prática pedagógica podendo modernizá-las, um entusiasmo com relação às perspectivas futuras para o uso das TDIC nas escolas. O que se nota é que houve um número expressivo de respostas das

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

professoras participantes em que relacionaram suas práticas com o uso das tecnologias digitais.

Essas afirmativas permitem sentir que os ventos da mudança possam ter soprado nessa escola pública, o que pode vir a alterar gradativamente as concepções e as práticas dos professores com relação ao uso das TDIC em suas aulas, propiciando uma educação mais democrática, inclusiva e de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de estudos sobre esse tema propiciou a compreensão de que as instituições escolares vêm sofrendo grande pressão para adaptar-se à nova realidade, tornarem-se mais abertas, flexíveis e integradas a sociedade que as cerca. Aceitar o novo sem pré-julgamentos, sabendo ser uma necessidade para se viver em sociedade, parece ser ainda um grande desafio. O acesso às TDIC é considerado um primeiro passo na direção de minimizar a exclusão digital ainda muito ampla no Brasil, a qual vem aumentar ainda mais as desigualdades sociais. Ainda pode-se compreender que as ações para a efetivação do uso das TDIC no cotidiano da escola, devem ser tomadas em diferentes instâncias dentre as quais, a de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores; instituições bem equipadas com infraestrutura e suporte e levar em conta o contexto e a realidade local das escolas. Somente assim, poderão ser traçadas diretrizes de acordo com as particularidades de cada escola com a finalidade de iniciar as transformações que lhes coloquem possibilidades de cumprir sua função social, conforme estudo de Ponte (1992).

Mudar paradigmas já consolidados pelos professores é algo complicado, pois nem sempre estão abertos às mudanças, mesmo porque a formação não pode ser imposta, não há verdades absolutas. Essas mudanças são mais culturais do que organizacionais (PONTE,1992). Demanda-se que sejam respeitadas sempre as opiniões e até as resistências apresentadas. Nesse âmbito a escola tem um papel fundamental, sua função social, lhe impetra colaborar para a redução das diferenças entre aqueles que têm e que não tem acesso aos recursos tecnológicos. Ponte (1992), afirma que formação dos professores não deve ser concebida com poder de condução à mudança das concepções

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

e das práticas pedagógicas, visto que é dependente do contexto geral no qual se desenvolve.

Os temas evidenciados na análise de conteúdo refletem que os professores participantes deste estudo reconhecem direta ou indiretamente que as TDIC devem estar intrínsecas nas suas práticas pedagógicas. Entretanto, deixam claro nas entrelinhas de suas respostas que se encontram em um momento de descobertas, encantamento e desconfianças quanto à utilização dessas ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem no nível fundamental. Sem fornecer formação aos professores para atuarem nessa realidade, de nada adiantarão programas e investimentos, pois como se sabe as tecnologias constituem-se apenas em um suporte à aprendizagem e ao ensino. Não basta que os governos instalem salas com computadores e internet achando que estão mudando o cenário educacional do país. É preciso mais que isso.

É preciso rever questões como a valorização do docente em termos trabalhistas. O professor precisa ter seu valor e dignidade resgatados. É preciso também rever questões como o investimento na formação continuada dos professores. O professor melhor preparado desempenhará mais competentemente sua função que é a de mediar o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento humano de seus alunos, numa perspectiva libertadora. É necessário estabelecer uma relação que possa auxiliar os professores a transporem os limites da convencionalidade, e que possam se esforçar para traçarem novos caminhos, para uma inovação da prática pedagógica coerente aos rumos determinados por uma sociedade tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J.A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso: 22/02/2014.

ALONSO, K. M. et al. **Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital**. Revista Em Rede. v. 1, n. 1, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

DELORS, J. *et al.* (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Ed. Cortez, 1999.

GARNICA, A.V.M; GIANI, L.M.C.C. Um olhar qualitativo sobre as concepções dos professores de matemática. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. In: **Anais...** Bauru-SP. 25-27 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/07.pdf>>. Acesso: 25 nov. 2013.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300006. Acesso: 10 jan. 2014.

GIRAFFA, L. M. M. **Uma arquitetura de tutor utilizando estados mentais**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: CPGCC/UFRGS, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PONTE, J. P. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: **Educação matemática**: Temas de investigação (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.1992. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\)](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira)). Acesso: 15 jan. 2014.

PONTE, J.P.; MATOS, J.M.; ABRANTES, P. **Investigação em educação matemática**: implicações curriculares. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - IIE.1998. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>>. Acesso: 15 jan. 2014.

VALENTE, J.A. Apropriação da Tecnologia na Escola Crítica, Impacto e Perspectiva. In: **6º Fórum Internacional de Educação-Região Metropolitana de Campinas**, 2011.

A LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Raquel de Oliveira Nascimento

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

raquel.libras@hotmail.com

Susana Gakyia Caliatto

RESUMO

A língua de sinais possibilita aos surdos a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e emocionais. O presente artigo tem como objetivo levantar e discutir o caráter fundamental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola regular, como garantia de construção do conhecimento pelo aluno surdo, como um sujeito atuante em todas as suas ações, conforme preconizado pela educação inclusiva. Destaca-se a importância do uso da LIBRAS como base fundamental para o ensino de surdos e traz reflexões sobre a perspectiva de educação, trazida com efetivação da Lei de LIBRAS, nº 10.436/02 de 24 de abril de 2002 na busca de uma nova ordem política, econômica, educativa e social. A Lei de LIBRAS reconheceu como língua a LIBRAS, bem como determinou que fosse a segunda língua oficial do país, aprovada como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. No ano de 2005, a Lei de LIBRAS foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que prevê a formação de profissionais que trabalham no ensino e tradução da língua de sinais, em cursos de licenciatura e de especialização na área. Estudos apontam que a pessoa com surdez apropria-se do mundo e estabelece interações sociais por meio da LIBRAS. As escolas ainda não reconhecem a importância da LIBRAS e do contexto educacional bilíngue para o ensino de surdos, o que dificulta a aprendizagem dos estudantes surdos que não têm acesso a um ensino pautado em sua língua, direito garantido por lei.

Palavras-chave: Ensino. LIBRAS. Surdo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino dos surdos no Brasil é marcado pelo Bilinguismo, ou seja, a LIBRAS é considerada como a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda (L2), sendo que a educação de crianças surdas está condicionada à escola inclusiva. Na educação bilíngue, conseqüentemente, a língua de sinais se insere no currículo acadêmico e deve ser desenvolvida por meio de profissionais especializados, como intérpretes de LIBRAS. Além disso, é necessária a capacitação do professor regente da sala de aula regular para que possa atuar com o professor/intérprete.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

A proposta bilíngue nasceu baseada nas reivindicações dos estudantes surdos pelo direito a sua língua e por ser a forma mais adequada à comunicação e ao ensino de crianças surdas (GUARINELLO, 2007). A educação inclusiva preconiza que o aluno surdo esteja na escola regular, que deve garantir que a língua de sinais tenha caráter fundamental na construção do conhecimento pelo aluno surdo, tornando-o um sujeito atuante em todas as suas ações, principalmente quando se trata da aprendizagem escolar (QUADROS, 1997).

Geralmente, os problemas encontrados no ensino começam na alfabetização. A proposta de inclusão em escolas regulares mostra-se difícil, quando se trata da alfabetização de crianças surdas, pois elas encontram barreiras de comunicação que dificultam as práticas de ensino-aprendizagem. A primeira dificuldade geralmente está no desconhecimento da LIBRAS por parte da sociedade. Segundo Soares (2000), a língua de sinais é uma língua autêntica, com uma estrutura gramatical própria e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração. Por ser tão completa quanto a língua oral, a LIBRAS é adequada para ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, exercendo o desenvolvimento, a comunicação e a educação dos alunos surdos.

O Bilinguismo sugere, ainda, que as propostas de atividades escritas apropriadas ao aluno com surdez, façam uso de ilustrações nos textos, tornando a leitura produtiva, além de agradável, pois desta forma o aluno surdo pode visualizar não só o texto, mas também as imagens que representarão o que as palavras querem dizer, facilitando o entendimento do assunto, mediado pela língua de sinais (GUARINELLO, 2007).

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a maioria dos professores ainda não reconhece a LIBRAS como metodologia de ensino. O desconhecimento da língua de sinais e de sua importância para a alfabetização de surdos dificulta a aprendizagem destes alunos, pois faz com que eles não tenham acesso a um ensino-aprendizagem eficiente, pautado em sua língua, direito garantido pela Lei Federal nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5626/2005. Ao regulamentar a importância da língua de sinais para a criança surda, no aprendizado da Língua Portuguesa, que é segunda língua para o indivíduo surdo, Fernandes (2006) afirma que sem a mediação da LIBRAS, os alunos não compreenderão por exemplo, as relações textuais na segunda língua, já que

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.

A preocupação com o domínio da primeira língua, a de sinais, pelo surdo, leva alguns autores a afirmarem que se torna inviável a criança ser alfabetizada em uma segunda língua, sem ter domínio de uma primeira (GUARINELLO, 2007). Diante dessa afirmativa, é preferível que a criança surda adquira a LIBRAS antes de iniciar o processo de alfabetização, para que ela possa identificar as diferenças entre a sua língua e a Língua Portuguesa escrita, e comece a estabelecer formas de compreensão por meio de estratégias criadas pelos próprios professores e alunos.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), por meio da LIBRAS as crianças surdas discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. Ou seja, a aquisição da língua ajuda na interação entre os pares e é por meio dela que o sujeito passa a refletir sobre o mundo. Quando a criança surda está inserida na sua língua materna (LIBRAS), ela percebe que tudo a sua volta tem sentido e os acontecimentos passam a ter significados para ela. De maneira oposta, se não possui contato com a língua de sinais, o diálogo entre surdos e ouvintes pode ficar comprometido e ambos acreditam que estão sendo compreendidos, porém não estão. “Muitas vezes, não há entendimento nem mesmo numa comunicação entre pessoas surdas, porque nem todos têm uma boa oralidade e sem a LIBRAS há uma barreira de comunicação e entendimento” (FERNANDES, 2006).

A respeito da aquisição da língua escrita, Sánchez (2002) acredita que o indivíduo surdo passa por processos diferenciados ao do ouvinte ao aprender. Segundo o autor, o aluno surdo, usuário da LIBRAS, utiliza aspectos funcionais, lexicais e gramaticais provenientes da LIBRAS para compreensão das palavras e da organização textual. Fernandes (2006) enfatiza que nenhum desses aspectos será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística do processo de aprendizagem.

O conhecimento de mundo, trazido pela criança, é de grande valia para que o desenvolvimento da língua escrita aconteça de forma mais completa. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988). Assim, tão importante quanto estar alfabetizado em uma língua escrita, é realizar a leitura de mundo, primordial no

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

processo de alfabetização. Quando o sujeito utiliza o conhecimento de mundo, beneficia-se, porque as atividades de leitura e escrita exigem o conhecimento que vai além das palavras.

De acordo com Botelho (2005), a língua de sinais é fundamental para o surdo, já que lhe possibilita condições de pensar, mesmo que disponha pouco ou nenhum fragmento de uma língua oral. Segundo Capovilla (2008) se a língua de sinais for aprendida precocemente, o indivíduo surdo apresentará um melhor desempenho em todas as áreas acadêmicas, quando comparado a estudantes que não tiveram a língua de sinais em seus primeiros anos de vida. Com isso, enfatiza que a língua de sinais é um instrumento educativo que deve ser valorizado no ensino de surdos e muito útil para os educadores, pois ajuda a criança surda a quebrar o bloqueio de comunicação que a separa do mundo predominantemente de ouvintes.

2 OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo levantar e discutir o caráter fundamental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola regular, como garantia de construção do conhecimento pelo aluno surdo, como um sujeito atuante em todas as suas ações, conforme preconizado pela educação inclusiva.

Destacar a importância do uso da LIBRAS na escola inclusiva, como base fundamental para o ensino de surdos e trazer reflexões sobre a perspectiva de educação para surdos, com a efetivação da Lei de LIBRAS (Lei nº 10.436/02) na busca de uma nova ordem política, econômica, educativa e social, a partir da necessidade da LIBRAS, trabalhada principalmente pela escola, entre outras estratégias, respeitando as características de aprendizagem próprias dos alunos surdos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi a opção metodológica adotada, com ênfase na abordagem qualitativa e descritiva, realizada por meio de obras e artigos de periódicos (ALBRES, 2012; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2002; PEREIRA, 2009) para possibilitar a proposta de análise da Lei de LIBRAS de 24 de abril de 2002 (Lei Federal nº 10.436) em busca de fundamentação teórica necessária para o aprofundamento da temática.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

4 DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva é apontada como forma de acolher e dar condições para que a pessoa com deficiência exerça seus direitos e os sistemas de ensino devem ser transformados para que acolham e garantam a educação de todas as crianças, cuidando da eliminação da discriminação que afeta, particularmente, as pessoas com deficiência no contexto educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

4.1 A LEI DE LIBRAS E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação que promove a inclusão nas escolas constitui uma oportunidade de confirmar os fundamentos da educação inclusiva prevendo direitos e obrigações a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Refletindo sobre a Lei de LIBRAS, nº 10.436, e seus parâmetros, observa-se que os enunciados legais presentes tendem apontar para o acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação. Destaca-se o estabelecimento de parâmetros nunca antes garantidos como o uso da LIBRAS como língua preferencial na comunicação com o surdo, o que incentiva a sua propagação e aceitação social. Assim, é visto no Artigo 1º: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". E ainda define no parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Brasil reconheceu a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais e o seu uso pelas comunidades surdas ganhando respaldo do poder e dos serviços públicos, o que representa, para o contexto escolar inclusivo, a garantia do bilinguismo como perspectiva norteadora da inclusão no parágrafo único do artigo 4º deixa claro que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

O artigo 4º assegura o ensino da LIBRAS no sistema educacional federal e nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal. Esses sistemas devem incluir LIBRAS nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia, de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

magistério e em todas as licenciaturas. A LIBRAS é ainda parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que mediam a estrutura curricular das escolas e sistemas públicos educacionais. De acordo com o Decreto 5626/05, que regulamenta a referida lei, assegura que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

Esse Decreto é um grande avanço para a educação de surdos, porque assegura a melhor forma de aprendizagem para as crianças surdas e o acesso a LIBRAS desde a Educação Infantil, além de orientar os profissionais da educação para atenderem a este público, apresenta a Língua Portuguesa escrita como L2. Segundo Albres (2012), a partir dessa legislação o ensino da LIBRAS passa a ser notado na educação, com aumento de cursos, demanda de profissionais e de material didático. A preocupação com a formação e a certificação dos profissionais que atuam no ensino dessa língua torna-se programa de governo.

No Decreto 5.626/05 acrescenta ainda especificações das atribuições e responsabilidades por parte dos diversos órgãos em relação: ao uso e difusão da LIBRAS, formação profissional, tanto do professor e instrutor de LIBRAS quanto do intérprete de LIBRAS, da inclusão desta como disciplina curricular, da garantia do direito à educação da pessoa surda e diversos outros aspectos relevantes. É preciso considerar que “a pessoa surda é aquela que tem perda auditiva e compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005). Estudos demonstram empiricamente que a aprendizagem da criança surda depende da eficácia da comunicação de uma língua.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Pesquisas como a de Capovilla e Capovilla (2002) apontam que é a partir do uso de materiais didáticos em Língua Portuguesa, aliados ao recurso dos sinais da LIBRAS, que o alunado surdo será capaz de adquirir o conhecimento de mundo devido a possibilidade de desenvolver um amplo léxico semântico. Por meio dos sinais e contextos visuais desenvolvem as competências essenciais na Língua Portuguesa, como leitura e escrita alfabéticas, para compreender e produzir textos. O surdo é capaz ainda de realizar alguma leitura orofacial que leva a compreensão da fala. Todos esses elementos ajudam o aluno surdo a interagir no mundo dos ouvintes.

Skliar (1999) verifica que a LIBRAS constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de a língua de sinais ser usada na comunidade surda significa que estes sujeitos compartilham e conhecem as normas de uso da mesma língua. Dessa forma, os surdos são capazes de interagir em um processo comunicativo mais eficaz, a medida que desenvolvem competências linguísticas e cognitivas por meio da comunicação e uso da língua de sinais própria dos surdos.

Pereira (2009) analisou que uma atividade trabalhada com o aluno surdo, por meio de gravuras ou ilustrações e a palavra correspondente, escrita em Língua Portuguesa, com o apoio do sinal em LIBRAS, faz com que o surdo consiga conciliar sinal visual e a escrita alfabética. A autora destaca que os sinais da LIBRAS também podem ser apresentados por meio de jogos, assim o aluno surdo consegue absorver a LIBRAS e a Língua Portuguesa com mais facilidade. A apresentação da língua de sinais deve ser feita em cada atividade até que o indivíduo tenha dominado a escrita de L2 ou em cada novo conteúdo que se deve aprender durante toda a escolarização. Dessa maneira, o aluno associará que todos os sinais em LIBRAS (palavras, frases e expressões) são possíveis de ser registrados em Língua Portuguesa.

5 DISCUSSÕES

O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos é amparada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005. A Lei foi criada devido à luta pela conquista de participação dos surdos em espaços de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

cidadania como, por exemplo, a escola, a igreja e os espaços públicos e privados de oferta de serviços entre outros que os levem a adquirir direitos e independência. Os artigos 2º e 3º garantem ainda que o uso e a difusão da LIBRAS em empresas é um meio de comunicação objetiva, proporcionando atendimento e tratamento adequado.

Apesar da garantia legal, o movimento inclusivo e suas manifestações nas escolas estão aparentemente, num processo inicial. Ainda existem inúmeras barreiras que, ao longo desse processo, deverão ser modificadas, melhoradas ou substituídas. Para que isso aconteça, dependem da efetivação das políticas públicas sobre a garantia do direito previsto.

As barreiras metodológicas colocadas para a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas ainda serão por um longo período de tempo, grandes obstáculos na luta pela inclusão (BARBOSA, 2007). Verifica-se que a LIBRAS no contexto bilíngue ainda é implementada discretamente e está refletida pela falta de profissionais bilíngues nas escolas. Segundo Pires (2014) a presença do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar garante o direito legal dos surdos de aprender por meio da língua de sinais, contudo a presença dele não é suficiente para transpor todas as barreiras de aprendizagem.

A escola regular tem amparo legal para receber alunos com necessidades educacionais, inclusive os surdos. A legislação brasileira reconhece a importância da língua de sinais na educação desses sujeitos e abre portas para o desenvolvimento global dos alunos, garantindo a igualdade de direitos a uma educação de qualidade para todos. Alunos com ou sem deficiência precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente do ensino regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei de LIBRAS, nº 10.436 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 promoveu uma mudança significativa e um grande avanço na questão do reconhecimento dos surdos enquanto sujeitos de direito, bem como o reconhecimento da sua comunicação por meio da LIBRAS. No estudo realizado foram abordadas considerações teóricas, relacionando às contribuições da Lei nº 10.436 para uma análise sobre a necessidade da língua de sinais para o surdo dentro do contexto social e profissional, mas, sobretudo no contexto educacional. Assim, baseada

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

no levantamento bibliográfico e no objetivo proposto foi possível perceber que essa lei é de grande importância, pois traz parâmetros e elementos para o desenvolvimento no processo de aprendizagem do sujeito surdo. Porém, somente a legislação não garante a inclusão e os direitos de aprendizagem desses alunos na escola, para possibilitar a interação social e a atuação na comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuogestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Paulo, 2012.

BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2007.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos Surdos: ideologias e prática pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2014. 15h15.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014. 14h27.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CAPOVILLA, F. C. **Recursos para educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva**. O Mundo da Saúde São Paulo: abr/jun 32(2):208-214, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jul.-Dez. v.8, n.2, p.127-156, 2002.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, Escrita e Surdez**. Secretaria da Educação: Governo do Estado de São Paulo. 2ª ed. 2009.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

PIRES, V. O. D. O processo de construção do letramento acadêmico em Língua Portuguesa por surdos universitários. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999.

SOARES, M. A. L. Educação do Surdo no Brasil. Campinas: Autores associados, 2000.

ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM DUAS ESCOLAS DE OURO FINO-MG: aproximações

Renata Beatriz Klehm

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

bia.klehm@gmail.com

Luana Costa Almeida

RESUMO

Considerando a percepção teórica de que a avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar deve ser enfocada no sentido de verificar se os alunos construíram e reconstruíram conhecimentos, promoveram a interação entre o fazer e o saber fazer, reflexões sobre o seu corpo e possibilidades de movimento, o presente estudo tem como objetivo verificar como os professores de Educação Física avaliam a aprendizagem de seus alunos. Do ponto de vista teórico-conceitual tomamos como referência os estudos de Luckesi (2005 e 2008), Libâneo (1994) e Hoffmann (1998 e 2009). Utilizou-se também autores que discutem, especificamente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar, dentre eles Daólio (1994), Darido (1995;2011), Castellani Filho *et al.* (1992), Freire (2003; 2009) e Campos (2011). Metodologicamente, foram selecionadas duas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Ouro Fino-MG, sendo uma particular e a outra pública estadual. Dentro da abordagem qualitativa utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. Pudemos observar, até o presente momento de nossa análise de dados, que os aspectos operacionais da prática avaliativa (indicadores, instrumentos e critérios) continuam caracterizados dentro de uma visão conservadora do processo ensino-aprendizagem, sendo a avaliação praticada pelos professores realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas. Todavia, observou-se, também, que em alguns casos tanto o discurso quanto a prática docente demonstram uma predisposição de se aproximar de uma avaliação mais qualitativa, apontando como preferência a avaliação pautada na observação da participação e envolvimento em aula, aproximando-os da perspectiva almejada nas indicações teóricas.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física em âmbito escolar tem sido definida atualmente como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, brincadeira, lutas, esportes, danças, ginástica, conhecimentos sobre o corpo,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

formas estas que configuram uma área de conhecimento que é chamada de cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2009).

A disciplina Educação Física, como mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), objetiva além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, pois é um campo educacional que tem como principal objeto de trabalho o corpo, a corporeidade e a cultura corporal do movimento. Com isso, surge então um novo instrumento de inferência para avaliar o processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina, a avaliação qualitativa, provocando assim, vários debates acerca do tema da avaliação deste componente curricular já que, historicamente, a avaliação da aprendizagem em Educação Física esteve relacionada à aplicação de testes para verificação de desempenho motor e aptidão física, performance e rendimento esportivo, o que era mensurado por meio de métodos de avaliações quantitativas.

Luckesi (2008) relata que a avaliação da aprendizagem é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino e aprendizagem, constituindo em um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade. A avaliação tem como finalidade auxiliar o professor em seu trabalho, tendo em vista uma tomada de decisão. O autor acrescenta ainda que “... a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2008, p.33).

Em se tratando da disciplina Educação Física, avaliar como os conteúdos da cultura corporal de movimento são apreendidos pelos alunos não é tarefa fácil e simples.

Em Educação Física o problema se agrava. Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem da Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, etc.? (FREIRE, 2009, p.196)

Segundo Bagnara (2011) verifica-se atualmente que muitos professores de Educação Física têm utilizado critérios próprios para atribuir a nota de seus estudantes, ou seja, avaliando através de critérios como participação, interesse, frequência e comportamento, bem como da utilização de testes físicos e motores. Embora sejam critérios válidos a serem utilizados para a avaliação, estes não devem ser utilizados de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

forma reducionista, isolada ou padronizada na espera de que todos os alunos tenham o mesmo resultado. Além disso, o professor de Educação Física, quando da escolha dos critérios de avaliação que adotará, deve questionar-se a respeito da aplicabilidade desses critérios para a avaliação da aprendizagem de seus alunos e se eles estão condizentes com os objetivos que se pretende alcançar com a avaliação (BAGNARA, 2011).

A partir do anteriormente exposto, o presente estudo tem como objetivo verificar como os professores de Educação Física avaliam a aprendizagem de seus alunos. Objetiva-se investigar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da área de Educação Física que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, elegemos duas escolas da cidade de Ouro Fino-MG para desenvolvermos o campo da presente investigação, sendo uma da rede pública estadual e outra da rede particular.

Analisar como se desenvolve o processo avaliativo na Educação Física escolar pode proporcionar contributos para o aprimoramento científico da área, pois é uma temática pouco estudada no Brasil. Outro aspecto positivo de tal abordagem é contribuir para a reflexão empírica e teórica acerca das práticas avaliativas dos professores de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, ressaltando a importância da atividade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este estudo se justifica pela relevância científica e acadêmica de ampliar o estudo da temática da avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar, buscando compreender a prática pedagógica dos professores dessa disciplina no interior das escolas, refletindo sobre os seus fundamentos educacionais, concepções pedagógicas e fatores intervenientes nesse processo.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a avaliação deve ser algo útil, não só para o professor, mas também para o aluno, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino-aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo (BRASIL, 1997). Dessa forma, e como explicitado no documento (MINAS GERAIS, 2008), as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem escolar demandam atenção especial, por desempenhar diversas funções e servir a vários objetivos, tanto para professores e alunos, quanto para a instituição

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

escolar, a família e o sistema social possibilitando a criação de uma cultura de responsabilidade pelos resultados.

Segundo Campos (2011), a avaliação do componente curricular Educação Física deve ser contextualizada e analisada de maneira ampla, inserindo-se no Projeto Político Pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos. Conforme mencionado no documento (MINAS GERAIS, 2008), deve-se levar em conta a análise de diferentes variáveis, dentre as quais destaca-se: a proposta de ensino da Educação Física com a definição dos objetivos, princípios, conteúdos e metodologias de ensino; o desempenho do professor, levando em consideração suas competências/habilidades para ensinar, a metodologia adotada, a relação com os alunos, o compromisso com o ensino, entre outros; o nível de aprendizagem/desempenho do aluno, bem como o grau de desenvolvimento das competências e habilidades, nível de participação nas aulas, interesse, assiduidade, relação com colegas e professores, etc.; e infraestrutura e material da escola.

É importante enfatizar ainda que a avaliação deve estar comprometida com o contínuo aprimoramento dos sujeitos e do processo ensino-aprendizagem. No contexto do ensino da disciplina Educação Física, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja presente ao longo de todo o processo educativo (avaliação processual, formativa).

Dessa forma, a partir do que foi exposto, fica claro a importância de que, ao estabelecer os princípios avaliativos para Educação Física na escola é imprescindível que estes estejam em consonância com o ato de planejar, pois é fundamental que haja por parte dos professores um planejamento pensado com a definição de objetivos claros e possíveis, com a seleção de conteúdos de ensino adequados a realidade dos educandos, além da escolha de uma metodologia de trabalho claramente definida.

A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino (ANDRÉ; PASSOS, 2002, p. 179).

Partindo dessas proposições, a avaliação da aprendizagem em Educação Física, assim como recomendam os referenciais nacionais para esta disciplina, deve englobar os aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, sem desconsiderar as condutas sociais

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

dos educandos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como uma das diferentes linguagens. A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física deve, portanto, levar em conta a observação, a análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades.

A partir do que foi exposto, verifica-se que a avaliação nesta disciplina da Educação Básica se apresenta de forma complexa. Para muitos professores, a sua realização chega a ser conflitante, pois não há uma opinião consensual sobre as atitudes a serem adotadas para solucionar a questão da avaliação dos seus alunos (BAGNARA, 2011).

3 MÉTODO

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritiva, em virtude de buscarmos a compreensão de um fenômeno amplo e complexo de natureza subjetiva (GIL, 1999).

Para desenvolver esta pesquisa foram utilizados instrumentos e técnicas que nos permitiram a aproximação com as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de educação física. A seguir as enunciamos destacando seus respectivos objetivos:

- a) Análise documental: dos documentos escolares optamos por consultar o Projeto Político Pedagógico das escolas e o planejamento do professor, isso porque são documentos que proporcionam informações acerca das concepções avaliativas presentes no ambiente escolar. Como destaca Moreira (2005, p. 41) a análise documental atua em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, “possibilita conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo”.
- b) Entrevista semiestruturada: optamos por desenvolver entrevistas com roteiro semiestruturado com os professores de Educação Física e gestores das duas escolas pesquisadas. Este instrumento teve como objetivo abranger um amplo espectro de questões relacionadas à prática da Educação Física na

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

escola e, principalmente, identificar quais são as práticas avaliativas dos professores da área.

- c) Observação em campo: com este instrumento de coleta de dados objetivamos conhecer no momento de seu exercício as ações dos professores voltadas ao desenvolvimento das práticas avaliativas. Nossa observação para investigar o fazer pedagógico *in loco* teve duração de 9 semanas, totalizando 5 horas/aula de observação por semana em cada uma das escolas.

3.1 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO INVESTIGATIVO E DOS SUJEITOS: primeiras aproximações

Para a realização do estudo, foram entrevistados na escola particular o diretor, a professora de Educação Física e o professor de esportes. Na escola pública a entrevista ocorreu com a diretora e o professor de Educação Física. Os nomes das instituições participantes e dos sujeitos entrevistados não são informados no intuito de preservar suas identidades.

Foram selecionadas duas escolas das diferentes redes que atendem anos finais na cidade de Ouro Fino-MG, sendo uma pública estadual e uma, particular. Por terem origens diferentes justamente em função das características próprias de escolas públicas e particulares, este fato suscitou curiosidade em verificar se há diferença nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física nessas duas redes escolares.

Na cidade investigada, atualmente existem 2 escolas particulares e 10 escolas públicas estaduais que oferecem o ensino fundamental de 6º a 9º ano.

A escolha da escola pública estadual baseou-se no critério de seleção daquela com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2013) da rede. E a escolha da escola particular decorreu da exclusão daquela que separa as crianças nas aulas de Educação Física por gênero, de forma a privilegiarmos a instituição que apresentou características que pudessem contribuir para que os objetivos deste estudo fossem alcançados.

Na escola particular há uma professora de Educação Física, formada há 19 anos no curso de Licenciatura Plena, curso que habilitava o profissional a atuar em escolas e também em ambientes não-escolares como academias, clubes, etc. Ela atua na escola

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

desde 2009, ministrando aulas no ensino fundamental e médio, com um total de 11 aulas semanais. Há ainda na escola um professor que foi contratado há 2 anos para ministrar aulas específicas de modalidades esportivas. Este professor é formado em Educação Física (somente Bacharelado) desde dezembro de 2013, e começou a trabalhar na escola mesmo antes de ter concluído o curso de graduação. Ministra 7 aulas semanais, no entanto relatou na entrevista que quando preciso também assume as aulas de Educação Física da Educação Básica, mesmo este fato sendo considerado proibido pelo sistema CONFEF/CREF, já que a sua graduação, como atesta a Resolução CNE 7/2004, não o habilita a atuar nos espaços escolares como professor da Educação Básica.

As aulas de Educação Física no ensino fundamental ocorrem duas vezes por semana com um tempo de duração de 50 minutos cada aula e mais uma aula semanal de alguma modalidade esportiva. Já no ensino médio esta área é ofertada ao aluno em uma aula semanal de 50 minutos de Educação Física mais uma aula de esporte.

A escola se encontra alocada no mesmo prédio que funciona uma faculdade no período noturno e, como a mesma faculdade possui curso de Graduação em Educação Física, as condições físicas e de materiais são muito boas possuindo 2 quadras esportivas, salão de ginástica, vestiários e acessórios esportivos em boa quantidade e variedade.

Em relação a escola pública, esta possui um professor de Educação Física que atua exclusivamente ministrando aulas na Educação Básica, as quais totalizam 18 aulas semanais. Formado há 26 anos em Educação Física com habilitação em licenciatura plena, o professor é concursado do estado de Minas Gerais e atua na escola há 18 anos. As aulas de Educação Física nesta instituição ocorrem duas vezes por semana e têm duração de 50 minutos cada. Em relação à estrutura física da escola, esta possui uma quadra coberta e um pátio para a realização das aulas. Os materiais encontram-se em boa quantidade e em bom estado de conservação.

4 DISCUSSÃO

Nas análises parciais das entrevistas, observações nas aulas e documentos consultados das escolas foi possível constatar que os professores e gestores que fizeram

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

parte desse estudo atribuem grande importância ao processo avaliativo, reconhecendo sua necessidade na prática educacional.

Os professores pesquisados elegeram como os indicadores mais relevantes para o processo ensino-aprendizagem os seguintes aspectos: participação nas aulas, comportamento dos alunos, e a aprendizagem de habilidades motoras e de técnicas esportivas.

O instrumento de avaliação mais utilizado nas aulas pelos professores de Educação Física tanto da escola particular quanto pública foi a observação. Já o professor de esportes relatou que utiliza além da observação, testes físicos, avaliação física e de provas teóricas.

Nos chama a atenção que a responsabilidade pela avaliação apareceu centrada na figura do professor ou da equipe pedagógica da escola, sendo os critérios avaliativos estabelecidos com base no desempenho individual dos alunos, nos testes e nas atividades específicas.

A função privilegiada da avaliação do ensino-aprendizagem apresentada pelos professores foi a contínua, pois todos os professores relataram que avaliam a aprendizagem de seus alunos em todas as aulas.

Os fatores apontados pelos professores que mais dificultam a prática da avaliação na Educação Física escolar foram:

- A falta de aptidão física para o treinamento esportivo e a grande dificuldade dos alunos na execução dos gestos técnicos, o que faz com que acabem avaliando o aluno mais pelo esforço do que pela execução correta das atividades propostas;
- A falta de organização no ato avaliativo, como elaboração de instrumentos de coletas de informações (fichas de registro, caderno de anotações, etc.) e a dificuldade de uma observação sistemática.

Assim, foi possível perceber que a avaliação praticada pelos professores de Educação Física parece ainda realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas.

5 RESULTADOS PARCIAIS

Durante as análises do Projeto Político Pedagógico das escolas pública e particular, bem como das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e gestores, e considerando o que discutem Moreira e Pereira (2011), foi possível considerar que o descuido com a avaliação da aprendizagem dos alunos na disciplina em Educação Física talvez possa ser reflexo das seguintes questões:

Falta de uma definição clara do que representa a disciplina Educação Física na escola;

- Falta de um planejamento antecipado e real;
- Falta de conhecimento e/ou não participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Inadequada ou inexistente formulação de objetivos possíveis de se atingir e reais consoantes com o contexto da escola;
- Tipo de formação recebido na graduação;
- Inabilidade em transformar didaticamente os conteúdos da cultura corporal de movimento historicamente acumulados;

Estes aspectos identificados na pesquisa corroboram com os estudos de Moreira e Pereira (2011) que apresentam como aspectos da prática pedagógica do professor dessa área: a falta de planejamento dos professores e a não participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

O professor de Educação Física deverá adotar práticas pedagógicas que o conduzam a um processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos de forma coerente e significativa, contribuindo para a formação do aluno como cidadão, pois segundo Campos (2011, p.26-27), “ser professor é adotar uma postura didática não apenas de capacitação de outra pessoa, mas moldar as possibilidades de ampliação de seus conhecimentos e a personalidade para a convivência no seu contexto de mundo”.

Assim, para que isso ocorra é fundamental que o trabalho do professor de Educação Física seja elaborado coletivamente e integrado as outras disciplinas que compõem a matriz curricular da formação do aluno. Além disso, o professor necessita desenvolver o seu planejamento de ensino integrando-o ao Projeto Político Pedagógico

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

da escola em que atua, definindo seus objetivos de trabalho e determinando previamente quais conteúdos irá ministrar, ajustando-os as faixas etárias de seus alunos.

Outro ponto importante do trabalho docente é a escolha da metodologia de ensino que será abordada no seu processo de ensino-aprendizagem para assim, finalmente, determinar quais serão suas dimensões de avaliação, seus critérios e instrumentos (CAMPOS, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar até o presente momento de nossa análise de dados que os aspectos operacionais da prática avaliativa (indicadores, instrumentos e critérios), continuam caracterizados dentro de uma visão conservadora do processo de ensino-aprendizagem, sendo a avaliação praticada pelos professores realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas.

Todavia, observou-se também que em alguns casos tanto o discurso, quanto a prática docente demonstram uma predisposição de se aproximar de uma avaliação mais qualitativa, apontando como preferência a avaliação pautada na observação da participação e envolvimento em aula, aproximando-os da perspectiva almejada nas indicações teóricas.

Sendo assim, a análise, mesmo que parcial desse trabalho, permitiu conhecer um pouco mais sobre a prática pedagógica dos professores investigados nesta pesquisa de Mestrado, ajudando a compreender aspectos da prática avaliativa desses docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ; M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, cap.10, p. 177-195.

BAGNARA, I. C. (2011). **Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 31 out. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Física**: proposta curricular, ensinos fundamental e médio (CBC). Belo Horizonte: 2008.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. (org.). **Educação Física escolar**: desafios e propostas 2. 2.ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.



I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: possibilidades na escola democrática

Rita de Cassia de Campos Andery

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
rita.andery@yahoo.com.br

Sônia Aparecida Siquelli

RESUMO

Esta pesquisa que se encontra em andamento teve como objetivo conhecer, analisar e discutir a importância da implantação do programa de filosofia, bem como das experiências de “Educação para o Pensar” no Ensino Fundamental da rede pública do município de Piranguinho situado no Sul de Minas Gerais. De natureza filosófica e dialética, a pesquisa pretendeu, a partir da construção do referencial filosófico, construir as bases do diálogo entre os dados empíricos coletados na rede municipal de ensino de Piranguinho/MG, com os conceitos de educação democrática de Dewey e de comunidade de investigação de M. Lipman (1990; 1995; 1997). Dewey (1973; 1979a; 1979b) considera as relações dos alunos em seu meio social e escolar na construção do diálogo filosófico promovido pela educação para o pensar. Foi considerada na pesquisa a questão da educação filosófica aos educandos do 1º ao 9º ano, a partir do conceito de educação dialógica apontada por Paulo Freire como forma de reafirmar os conceitos de Dewey e Lipman, mas com uma visão de educador brasileiro. Quanto à metodologia empregada, foi de natureza dialética, de cunho qualitativo. Entende-se que por meio da “Educação para o Pensar” é possível alcançar uma educação transformadora, crítica, democrática e politizada, considerando a criança e o adolescente, como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores, capazes de filosofar. Para isto foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de questionário com questões abertas na rede educacional citada acima. Pela análise do material coletado foi possível conhecer o perfil docente, sua concepção filosófica e seu entendimento do ensino de Filosofia. Através da análise de conteúdo, levantaram-se categorias que foram analisadas e que permitiram discutir a tríade Filosofia - Educação - Pensar, e conhecer se há no Ensino Fundamental atual conhecimentos reais dos conteúdos que compõem a Filosofia. Refletir e problematizar a partir das possibilidades encontradas de desenvolver a aprendizagem da reflexão filosófica com crianças e adolescentes desta faixa etária.

Palavras-chave: Educação para o pensar. Comunidade de investigação. Filosofia. Escola democrática.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que se encontra em andamento, teve por objetivo conhecer, analisar e discutir a importância da implantação do programa de filosofia, bem como as

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

experiências em “Educação para o Pensar¹⁵” no Ensino Fundamental da rede municipal de Piranguinho/MG. A pesquisa parte do pressuposto de que a educação brasileira, em sua tradição, formou alunos para obediência, não havendo no currículo da educação básica conteúdos ou disciplinas que formem alunos críticos, argumentativos e com atitudes frente ao conhecimento e aos problemas da vida cotidiana. A partir de algumas questões de pesquisas, vem a indagação: Como é possível ensinar Filosofia, ou mesmo promover a “Educação para o Pensar” na educação básica da escola brasileira do século XXI? É possível ensinar Filosofia a alunos nas faixas etárias de 6 a 15 anos? Se sim, qual deve ser a metodologia empregada? Se não, por quê? Quais são as possibilidades da “Educação para o Pensar” (Filosofia) neste nível de ensino?

De natureza filosófica e dialética, a pesquisa pretende, a partir da construção do referencial filosófico, construir as bases do diálogo entre os dados empíricos coletados na rede municipal de ensino de Piranguinho/MG e os conceitos de educação democrática de Dewey, bem como de comunidade de investigação de Lipman. Foi considerada na pesquisa a questão da educação filosófica aos educandos do 1º ao 9º ano, a partir do conceito de educação dialógica apontada por Paulo Freire como forma de reafirmar os conceitos de Dewey e Lipman, mas com uma visão de educador brasileiro.

Dentre todos os seres vivos, apenas o ser humano tem senso e consciência moral de seus atos, ou seja, tem capacidade de distinguir o certo do errado. Em nosso cotidiano, deparamo-nos com situações que nos levam a refletir moralmente. Estamos sempre emitindo juízos de valor diante de coisas, situações e pessoas. O ser humano avalia, julga e decide sua conduta a partir de valores morais. Portanto, cada indivíduo possui dentro de si o sentido nato de praticar o ato de filosofar no seu cotidiano. Durante toda a sua vida o homem busca incessantemente conhecer sua identidade e sua própria existência, estando continuamente exposto ao ato de filosofar. Filosofar, portanto, é atuar como um ser que vive no meio, mas consegue construir um olhar fora dele. Como nos leva a refletir Buzzi (1991), a Filosofia, ao mesmo tempo em que age fora de nós, também está intrínseca em nosso ser.

¹⁵Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990; 1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a *Educação para o Pensar* almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da *Educação Para o Pensar* caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

Dewey (1979a) critica o modo como os defensores da escola tradicional priorizam as matérias escolares em detrimento do aprendizado ativo das crianças. No sistema escolar tradicional, a criança não é o personagem principal, e seu “amadurecimento” como indivíduo só é reconhecido na medida em que apresenta um comportamento dócil e aceita passivamente o conteúdo da disciplina. Depois, coerente com os ideais de uma nova escola, o filósofo apresenta uma concepção que coloca a criança no ponto mais elevado do processo ensino-aprendizagem ao defender que todos os estudos devem ter como meta principal o desenvolvimento das capacidades da criança. Dessa maneira, Dewey (1979a) sugere que a escola não seja um local isolado da vida, mas complementar a ela: propõe que a escola seja um espaço democrático de participação e crescimento moral e não um local onde a vida e as experiências infantis sejam subordinadas a um currículo estático. Pensou a formação escolar como um desenvolvimento desde a infância, onde coloca a experiência como principal forma de aprendizado. As ideias de Lipman sobre a criança foram bastante influenciadas por Dewey. Lipman elaborou um programa específico de Filosofia para Crianças. “Educação para o Pensar” é o nome do programa filosófico-educacional criado por ele no final da década de 1960.

Segundo Lorieri (2009), trata-se de um programa educacional que propõe oferecer a crianças e jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem maior e melhor compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar bem”, ou seja, de adquirir um pensamento de ordem superior¹⁶, através de uma metodologia que faz parte integrante do referido programa. Esse programa, apresentado sob a forma de novelas filosóficas, contempla temas filosóficos como comunidade, conhecimento, linguagem e ética para serem trabalhados de acordo com a faixa etária das crianças. Assim, em vez de colocar adultos fictícios como protagonistas, Lipman preferiu colocar crianças fictícias em suas novelas filosóficas. Essa opção, conforme acreditava, ajudaria as crianças reais a se identificarem com as

¹⁶ O termo pensamento de ordem superior de Lipman, a partir de 2003, sofreu uma reformulação em sua nomenclatura, passando a ser chamado de pensamento multidimensional, citado em seu livro *Thinking in Education* sem tradução para o português, que mostra que, pensar significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo (LIPMAN, 2003).

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

personagens que investigavam filosoficamente os temas propostos na narrativa das novelas.

As implicações e questionamentos em torno da proposta aqui apontada repousam sobre a hipótese de que é possível ensinar Filosofia para crianças e adolescentes. Porém segundo Silveira (1998), o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman culminou no insucesso em muitas regiões do país porque não se observou a especificidade característica da realidade brasileira. Se esta for uma máxima verdadeira, há que se responder às seguintes questões: De que forma o sistema brasileiro de educação pode absorver a Educação para o Pensar em prol das crianças? Qual é a melhor maneira de se desenvolver a Educação para o Pensar no Brasil? Como pode essa proposta encontrar espaço na educação para ser um agente transformador?

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 DE DEWEY PARA LIPMAN / DE ESCOLA DEMOCRÁTICA PARA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Através dos conceitos de democracia de Dewey (1979a) e de Comunidade de Investigação de Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), foi realizado um cotejamento com os dados empíricos do município de Piranguinho/MG, organizados sob a forma de categorização que pode demonstrar a importância da escola básica se constituir em espaço de diálogo que permita ir além da constituição do ensino de Filosofia e de Educação para o Pensar. Estas categorias permitiram uma compreensão conceitual e da prática docente desse município, e ainda que se buscasse em Freire (1996) um aparato mais característico de um pensador que conhece a realidade brasileira e que acredita que educação se faz em uma escola democrática e com diálogo.

Os princípios freireanos convergem para o trabalho de Lipman, pois a construção do ser humano elabora-se por meio do pensamento e dos seus processos de desenvolvimento. Ambos não pensaram em uma educação apenas com enfoque cognitivo, mas social, cultural, histórico, político, num movimento contínuo da aprendizagem. Freire (1996) vai mais além, pois na sua visão de conhecimento, da arte

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

do pensar, o sujeito é considerado um cidadão que deve estar consciente de que o seu saber o obriga a agir, praticar, transformar, devendo fugir do conhecimento que aprisiona para aquele que liberta.

Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), para que a sala de aula se transforme numa comunidade de investigação é necessário que os alunos sejam incentivados a pensar filosoficamente, e para que isto ocorra é fundamental que se crie um compromisso com os procedimentos de investigação. Esses procedimentos, basicamente, estão vinculados a uma busca responsável das técnicas que pressupõem aberturas à evidência e à razão. Subentende-se que os procedimentos da comunidade, quando internalizados, acabam se transformando em hábitos reflexivos do indivíduo. Construir uma comunidade de investigação é mais do que uma simples ideia de abertura no ambiente escolar, é uma realização abrangente, que tem como pré-requisitos a prontidão para a razão, o respeito mútuo e ausência de doutrinação. A sala de aula acaba por se converter numa comunidade de investigação e esta serve para estimular de forma efetiva a reflexão filosófica.

O pensamento reflexivo de Dewey é contaminado pelo contexto do século XX quanto às dimensões políticas, econômicas e sociais do cenário mundial. Portanto, compreender o conceito de reflexão cunhado pelo filósofo neste contexto difere do que entendemos por reflexão na atualidade. A reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores na atualidade, segundo afirma Garcia (1995 *apud* GUMIEIRO, 2010), para fazer referência às novas tendências no campo da educação.

O pensamento reflexivo vai além da simples reflexão que podemos empreender na ação e sobre a ação. Surge assim a importância e relevância de estabelecer a distinção entre a postura reflexiva e a reflexão diante de episódios do cotidiano de modo geral, e mais especificamente nas práxis pedagógicas, através das quais o humano se constrói enquanto humano na interação com o meio físico e social onde se encontra inserido; pois, é na relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros que o ser humano se faz e se constrói. Segundo Dewey (1979a), pensamento reflexivo é um pensamento de forma mais elaborada, que se distancia do pensamento comum. Ele nos mostra que existem fases no pensamento reflexivo que permitem

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

averiguar as hipóteses e as ideias. Neste sentido, o pensamento adquire um significado de ferramenta, que uma vez utilizada resolve problemas no seu mundo sensível, e este pode se tornar passível de ser alterado.

Por outro lado, a reflexão espontânea somente fixa-se no objeto pensado, terminando praticamente aí o seu processo de conhecimento. Adquirem-se conhecimentos, aprendem-se coisas, saberes, mecanismos e comportamentos, mas não de uma maneira sistemática, de forma a nos tornar sujeitos da ação. Neste caso, somos meros repetidores de ideias já prontas e estabelecidas, onde não é necessário pensar reflexivamente, e sim responder e corresponder ao que é dado pronto e acabado. Essa postura não transforma o professor em um profissional reflexivo e tampouco capacita o aluno para a autonomia, ou seja, não se gera uma comunidade de investigação reflexiva que desenvolva habilidades cognitivas, capazes do estabelecimento de um diálogo permanente. Podemos dizer que o pensar reflexivo é indispensável a toda e qualquer ação humana. Dentro do contexto desta pesquisa há a compreensão de que existe influência de Dewey sobre os conceitos trabalhados por Lipman (1995), pois de forma pragmatista ele buscou construir um corpo teórico que se constituiu na “Educação para o Pensar”, cujo objetivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio dos estudantes em todos os níveis, para que se tornem mais reflexivos, racionais e imparciais. Os alunos exercitam seu raciocínio e aprendem a buscar, questionar e investigar, em vez de esperar ou aceitar respostas prontas e estabelecidas. Na escola tradicional o que importa são as respostas; na proposta de Lipman (1990) o importante são as questões levantadas pela comunidade de investigação que deve se tornar reflexiva.

É necessário, ainda, evidenciar que o pensamento reflexivo não se limita a um conjunto de passos, de procedimentos específicos como um receituário, mas em um modo de encarar e responder aos problemas, e mais, como já ressaltava Dewey (1979a), que o mero conhecimento de métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-los. Dewey (1979a) foca os três tipos de atitudes necessárias ao ensino e ao trabalho reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade e de todo coração. Estas atitudes mencionadas não são únicas, mas constituem objetivos a serem cultivados nas práxis pedagógicas, na busca de melhor método de investigação. Os requisitos acima descritos não podem ser isolados uns dos outros, porque não se tratam de

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

categorias autossuficientes ou de efeitos mágicos. São partes de um conjunto que solidificam um modo de agir.

Para Lipman (1995), existem dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa, o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica. O primeiro se funda na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem, ou seja, um simples processo de ensino-aprendizagem ou de instrução, ao passo que o segundo suscita a problematização, a reflexividade e a clareza.

[...] o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação (LIPMAN, 1995, p. 30).

O texto acima confirma a relevância do saber pensar reflexivamente, bem como de constituir uma comunidade de investigação onde se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização. Essas são, segundo Lipman (1990), algumas considerações que deveriam ser levadas em conta, é que esse quadro deve o seu sucesso a Charles Peirce¹⁷ e a John Dewey. Lipman (1995) ainda evidencia que Dewey, com sua ênfase no pensamento reflexivo, foi o verdadeiro precursor do pensamento crítico neste século.

Ao delinear uma concepção de educação voltada para desenvolvimento, estímulo e estruturação do pensamento de forma reflexiva, encontramos no trabalho revolucionário de Lipman (1995) um caminho possível à “Educação para o Pensar”. Uma educação baseada nos princípios evolutivos e ativos do pensamento em prol do desenvolvimento da inteligência e de formas produtivas de aprendizagem, que podem ser trabalhadas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. As ideias de Lipman sobre a criança foram bastante influenciadas, como já citado anteriormente, por autores como Dewey, que trouxe profundas mudanças no olhar sobre o objeto da educação - o aluno -

¹⁷ Seus trabalhos apresentam importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e, principalmente à semiótica. É também um dos fundadores do pragmatismo, junto com William James e John Dewey.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

agora centrado como sujeito pensante, de características singulares, subjetivas, intrínsecas, um ser histórico e social. Aquele que pertence ao meio produz no meio e é capaz de transformá-lo, embora o meio aja diretamente sobre ele.

Segundo Daniel (2000), podemos ver que, construindo uma ponte entre os ideários de Lipman e Dewey, é possível afirmar que ambos acreditavam no poder da inteligência por meio do desenvolvimento do pensar como fonte capaz de transformar, refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados e questões do meio. Também mantinham a mesma opinião sobre unir teoria e prática como dois pontos de uma mesma reta. Para eles somente a capacidade de pensar pode ser produto questionador para uma mudança possível da realidade presente.

No que diz respeito ao aluno, tanto Lipman como Dewey compactuam da visão de que a educação, nesse aspecto, deve ter como primícias a valorização da capacidade de pensar dos mesmos, atentando para o seu crescimento tanto na área física como na emocional e intelectual. Essa incidência sobre o pensar não pode corresponder ao emprego da aprendizagem sobre um tema, ou conteúdo específico, mas corresponder às necessidades dos alunos, aos problemas e conflitos vividos por eles, sempre buscando meios para resolvê-los. Portanto, o olhar sobre esse aluno deve englobar sua totalidade, e a aprendizagem deve transcender o enfoque temático de uma disciplina. Outro ponto chave dos dois pensadores é a crença de que a aprendizagem só ocorre mediante problemas reais, desafiadores, que impulsionem os alunos a pensar, criar redes de relações, hipóteses e buscar soluções. Assim, experiência e praticidade são pontos importantes para se criar um ambiente de aprendizagem e boa dinâmica do pensar. O pensar nessas duas dinâmicas representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois, ao possibilitar que o aluno possa raciocinar, aplicando sua inteligência antes, entre e pelo saber (grifo do pesquisador), cria-se a condição de construção e desconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Esta é a essência da “Educação para o Pensar” fundamentada no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e pela Filosofia deweyana, que defende os procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontá-los com o conhecimento sistematizado.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

3 MÉTODO

Quanto à metodologia empregada, foi de natureza dialética, de cunho qualitativo, observando que os dados coletados foram de natureza meramente colaborativa para melhor entendimento da realidade analisada. Entende-se que, por meio da “Educação para o Pensar”, é possível alcançar uma educação transformadora, crítica, democrática e politizada considerando a criança e o adolescente como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores capazes de filosofar. Segundo Lipman (1990), “Educação para o Pensar” caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência, num processo racional, não de fazer filosofia ou de ser filósofo. Caracteriza-se também pelo pensamento genuíno que amadurece na medida em que somos capazes de perceber as forças que nos atingem e impulsionam a certos comportamentos.

4 DISCUSSÃO

Os dados coletados em Piranguinho/MG foram organizados e agrupados de forma a permitir o levantamento de categorias de análises que levaram à complementação e compreensão do que é o ensino de Filosofia e de “Educação para o Pensar”. Com os dados das questões abertas foi possível conhecer os percentuais obtidos por categorias como forma de indicativos de importância, não apenas para se obter uma sequência de classificação, mas, sim, ajudar a evidenciar ênfases em compreensão e significação para cada um dos professores.

As questões abertas foram:

- 01) O que você entende por filosofia?
- 02) Em sua opinião, é importante o ensino de filosofia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental? Se sim, por quê? Se não, justifique.
- 03) O ensino de filosofia para você é:
Um ato reflexivo;
Uma discussão;
Uma transmissão de conteúdo;
Uma reflexão, discussão e um diálogo.
- 04) Você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmação.

5 RESULTADOS PARCIAIS

As respostas representadas apresentam uma amostragem da opinião dos professores e nos fazem compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na rede municipal com “Educação para o Pensar”/Filosofia com Crianças. Ilustrando a análise acima sintetizada: pode-se verificar, dentro da concepção filosófica dos docentes de Piranguinho/MG, que há entendimento e compromisso com o programa estabelecido pela rede, permeado pelos pressupostos da educação para o pensar de Lipman.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim constatou-se que, o professor possui, segundo Lipman (1995), uma responsabilidade grande e exclusiva: ele deve, além de ser um professor, acima de tudo ser um educador, pois, ao mediar o grupo de alunos no entendimento do processo em que estão inseridos, promove a aprendizagem do compromisso de cada um com seu papel no grupo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BUZZI, A. R. **Filosofia para principiantes**. 13.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.
- _____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)
- _____. **Vida e educação: a criança e o programa escolar / interesse e esforço**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUMIEIRO, A. **Organização e gestão da formação continuada dos professores de língua portuguesa no âmbito municipal: impasses e possibilidades**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados/MS, 2010. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-angela-hess-gumieiro>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.
- _____. **O pensar na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

_____. **Thinking in education**. 2.ed. New York: Cambridge, 2003.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

LORIERI, M. A. **Filosofia para crianças: educação para o pensar**, 2009. Disponível em <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=403>. Acesso em: 12 set. 2014.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?** Estudo do “programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman. 1998. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Estadual, Campinas/SP, 1998. p. 21-77.

PEDAGOGIA E SILENCIAMENTO: uma análise discursiva do professor que cala o educando

Valdilene Fabrício de Menezes¹⁸

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente
valmenezes@live.com

1 INTRODUÇÃO

A partir do viés da Análise de Discurso-AD de linha francesa, nosso objetivo foi analisar o discurso do educador que utiliza estratégias, instrumentos silenciadores em sala de aula. A AD busca realizar uma análise, considerando o texto na sua opacidade. Para ela, a interpretação deve considerar “O modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção” (BRANDÃO, 1998, p.19).

Fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Pêcheux (2008), que fornecem a base teórico-metodológica para a AD, bem como de seus seguidores, no Brasil, como Orlandi (2012), Indursky (1999) Mariani (1998) e outros.

Parece haver, no contexto escolar, o uso de um discurso autoritário, que não traz reversibilidade possível, ou seja, o discurso pedagógico do poder. Mas que tipo de poder? Quem é esse sujeito-educador? Ele apresenta um discurso autoritário, ou realmente detém a autoridade de educar?

Falar em AD, é saber que a incompletude é constitutiva do sujeito. Ele é incompleto por natureza, e é por isso mesmo que a AD reflete sobre essa incompletude através da concepção do sujeito do inconsciente, advindo da Psicanálise.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico de nosso estudo é ancorado na pesquisa qualitativa. A coleta de dados aconteceu através de entrevista semiestruturada, audiogravada com oito

¹⁸ Graduada em Pedagogia pela Funeso. Aluna regular do Doutorado em Ciências da Linguagem pela UNIVÁS. Mestra em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Psicopedagogia pela FUNESO.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

docentes do Fundamental I de uma escola municipal da cidade do Recife, num bairro de baixa renda e altos índices de violência e drogas. Os professores, tinham faixa etária entre 28 e 65 anos, e foram escolhidos por trabalharem na escola, e terem aceitado, participar da pesquisa. Todos são setor público, e apenas um, possui menos de três anos na rede. Seis participantes são pós-graduados, 1 encontra-se, no início da especialização, e outro (de 65 anos) possui apenas o magistério. Passaremos a descrever os sujeitos pesquisados:

Sujeito 1 – 58 anos, sexo feminino, Pedagogo há 18 anos; Sujeito 2 – 56 anos, sexo feminino, Pedagogo há 8 anos; Sujeito 3 – 65 anos, sexo feminino, possui antigo magistério; Sujeito 4 – 47 anos, sexo feminino, Pedagogo há 10 anos; Sujeito 5 – 28 anos, sexo feminino, Pedagogo; Sujeito 6 – 38 anos, sexo feminino, Pedagogo; Sujeito 7 – 37 anos, sexo feminino, Pedagogo; Sujeito 8 – 54 anos, sexo feminino, Pedagogo.

3 ANÁLISE DO DISCURSO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE

Para Orlandi (2012), o principal fio condutor para se trabalhar com AD, como um dispositivo, é o de funcionamento, de interpretação, afastando-se do pensamento de se considerar a autonomia total da linguagem. Se as outras teorias linguísticas apresentam dispositivos de interpretação com aquilo que era dado na língua, era preciso também que as pesquisas linguísticas se debruçassem sobre o próprio da língua, mas através daquilo que faltava, no sentido de que não estava evidente, que poderia, sim, haver falhas, equívocos e até mesmo contradição. É a partir daí que o dispositivo teórico da AD, possibilita abordar o equívoco. De acordo com Pêcheux (1990, p. 53),

[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

Segundo Orlandi (op. cit.), o papel do analista é selecionar e produzir o seu dispositivo teórico, sempre respaldado nos pressupostos analíticos da AD, e mesmo que (des) considere a evidência, ele deve buscar não eliminar os efeitos, pois isto é constitutivo da linguagem que está sempre em funcionamento, e atrelada à interpretação, ao sujeito e a história. A autora nos diz, ainda, que o analista do discurso

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

trabalha sempre nos limites dessa interpretação, ele se descola para fora da ideologia e da história para que, assim, possa observar o processo de produção de sentido. Orlandi (2012, p.60) elabora e discute o papel do analista sobre o dispositivo e a escuta discursiva, o que nos faz crer ser interessante apresentar aqui:

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, a descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão.

Faz parte do trabalho da ideologia e do inconsciente, nos fazer crer, enquanto sujeitos, que somos donos dos nossos dizeres, e o que dizemos está sendo entendido por todos da mesma maneira, como se houvesse apenas um sentido. Por isso, a importância do analista em romper com a ideia de transparência da linguagem, uma vez que ela se apresenta de forma heterogênea, opaca e nada transparente. Sobretudo, o analista deve lembrar que todo sujeito é assujeitado a uma ideologia e à língua desde que nasceu, portanto, não possui domínio daquilo que diz (apenas imaginário), nem sobre os efeitos causados por seu dizer. Orlandi (2009) faz-nos lembrar que, para AD, o funcionamento da linguagem não é integralmente linguístico, uma vez que, nesse funcionamento, a formulação é constituída pela ideologia e história. No procedimento analítico, levaremos em conta a condição da linguagem afetada, sobretudo, pela exterioridade, e pretendemos diluir a ilusão de transparência da linguagem e de sentido único. Iniciamos nossa pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos entrevistados, determinando, nosso trabalho como pesquisa qualitativa. Riscos: Não detectados. Benefícios: formamos oficinas e a comunidade científica foi beneficiada, com lançamento de livro e palestras, uma vez que há poucas investigações deste tipo no Brasil. Foram feitos recortes a partir do corpus obtido, de acordo Orlandi (2009, p. 139-140), “ o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação [...] os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia”.

A partir de agora daremos início ao processo analítico das sequências discursivas.
Sujeito 1 – Sequência Discursiva

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“[...] eles não conseguem falar baixo. É coisa cultural [...] batia na banca um pouco, às vezes com o cadeado, mas percebi que não surtia efeito [...] eu chego à frente do quadro é [...] levanto um, dois, três dedos e peço silêncio né? Sem falar! Já. Já bati um pouquinho com o cadeado, às vezes com a régua [...]”

Na construção desta análise com o sujeito 1, percebemos que seu discurso é formado por uma FD Tradicional. Para ele, o ensinar exige silêncio, e este deve ser conseguido a partir de estratégias silenciadoras. Fato que nos leva à memória discursiva do período da ditadura, quando o silêncio e a censura imperavam, e, paralelamente a eles, encontrava-se a escola tradicional em que o educador (professor) era o centro das atenções, e o educando (aluno), apenas aquele que estava ali para ouvir, para aprender, para decorar, sempre condicionado à abordagem expositiva do professor. Por isso, acreditamos que as estratégias utilizadas pelo sujeito 1 indiquem fortemente a formação discursiva e reprodução de saberes. Tal análise também nos remete às relações de força em que o aluno passa a assumir posição-sujeito e o professor a posição de autoridade, que exige silêncio através de silenciamento e autoritarismo. Retomando Orlandi (2006), o discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida e não há reversibilidade. No caso da sequência discursiva em análise, o sujeito professor bate na mesa com um cadeado ou uma régua para exigir silêncio. Esse é o típico discurso autoritário: o professor manda, o aluno obedece.

Sujeito 2 – Sequência Discursiva

“[...] O comportamento (dos estudantes é) muito difícil! -Uso instrumentos e minha voz que é bastante alta também [...] eles só atendem no grito[...] a gente é professor, a gente não pode dar educação dessas crianças, que tem que vir de berço; e a gente não pode modificar isso [...] Então fica muito complicado trabalhar. Algumas pessoas [...] de outros setores [...] querem se intrometer no serviço da gente [...] porque se eles estivessem na sala de aula, eles fariam a mesma coisa.”

Percebemos que a formação discursiva constituída no sujeito 2 é o descrédito. Não há solução para a educação no Brasil. A interdiscursividade está cristalizada no seu dizer de sujeito assujeitado, em conformidade com outros dizeres: as crianças são difíceis; só atendem no grito; o professor não pode educar. Seu discurso pedagógico é um discurso circular, institucionalizado e regulamentado pelo processo de legitimação da escola tradicional, na qual o grito do professor deve ser utilizado como estratégia de silenciar o comportamento difícil. A formação ideológica e a memória discursiva observadas no segmento 2 nos remete à discursos anteriores das escolas do passado,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

como internatos cheios de punições, onde reinava a lei do silêncio para as crianças, e o grito para aquele que “detinha” o poder. Acreditamos que o sujeito 2 compreende que só o grito soluciona o barulho. Ele acredita que não é “compromisso seu” educar crianças, que como ele afirma, não têm educação doméstica, Cabe aos pais educar seus filhos escola. Tal registro nos faz lembrar o discurso fundador dos educadores tradicionais, que reproduzem o discurso pedagógico autoritário, sem buscar novas atitudes de ação.

Sujeito 3 – Sequência Discursiva

“Reclamo, falando alto às vezes, eu bato na mesa com o apagador, com a mão, chego perto deles, aí reclamo. Eles fazem silêncio, por pouco tempo, mas fazem.[...] falta educação doméstica, eles não têm limites”.

Percebemos que o discurso do sujeito 3 é constituído pela formação discursiva da educação tradicional, em que o professor apenas expõe seu conhecimento através do seu dizer, pois, para o sujeito, aulas expositivas são absolutamente necessárias. Para que isso aconteça, ele se utiliza do grito e da imposição do silêncio, batendo com o apagador, gritando, demonstrando que seu discurso é atrelado a discursos anteriores, nos quais a relação de forças prevalece. Assim, ele é o sujeito que ocupa uma posição superior em relação às crianças, acredita manter o controle do dizer, e esquece-se que seu discurso não lhe pertence, que é proveniente de outros dizeres e que está carregado de ideologia. Tal análise nos leva a perceber fortemente a presença da interdiscursividade, um discurso relacionado a outros dizeres. A memória discursiva nos remete ao discurso religioso, onde o sacerdote expõe os preceitos ali selecionados, e os fiéis só repetem o que se pede ou, simplesmente, dizem amém. Nesse sentido, o discurso religioso é autoritário, tanto quanto o discurso pedagógico tradicional. Retomamos Orlandi (2006), quando ela enfatiza a tipologia do discurso por ser autoritário e, deste modo, impossibilita uma reversibilidade discursiva: o professor é o centro do processo pedagógico, ou seja, enquanto ele faz seu “trabalho”, o aluno apenas assiste, e aceita passivamente, fazendo silêncio absoluto, para a atuação do professor.

Sujeito 4 – Sequência Discursiva

“[...] A gente pra aprender, fazia silêncio [...] se a gente falar em voz baixa, os meninos não obedecem; a gente tem que alterar a voz pra eles fazerem silêncio. Eu tenho argumentos [...] coloco, imponho aos meninos que ficam de castigo, às vezes, bato até a mãozinha no birô, conto de um até três, e tem que falar em voz alta, porque

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

infelizmente a comunidade tem muita dificuldade em [...] fale baixo que eles não obedecem. Eu digo a eles que se não fizerem silêncio, não se comportarem, ameço eles que não vão poder recrear. Eu acho que é dessa forma que eles se comportam. [...] eles têm que temer alguma coisa. Eu acho que até agora não. (O sujeito se refere à falta de polêmica ou retaliações em seu trabalho pela forma como trabalha o silenciamento em sala de aula). Por conta da direção, a direção [...] todo mundo trabalha assim. Porque é uma comunidade com muita dificuldade, que usa palavras muito feias [...]”.

O discurso do sujeito 4 é composto por várias fds, como tirania, tradição, passado e poder. Seu discurso é marcado por gritos, imposições, ameaças e castigos, o que insere o sujeito 4 em uma formação discursiva da Pedagogia tradicional. Para ele, suas estratégias atendem bem para manter a ordem necessária à sua aula autoritária e dominadora. Isto nos remete à memória discursiva, desde as histórias infantis dos irmãos Grimm, cheias de medo e pavor, aos desmandos dos senhores de engenho no tempo da escravidão. Ao usar: “eles têm que temer alguma coisa”, ou “fale baixo que eles não obedecem”, o sujeito demonstra ser conhecedor dos procedimentos da escola tradicional, pois palavras como estas foram (ou deveriam ter sido banidas) do modelo vigente.

Sujeito 5 – Sequência Discursiva

“[...] falo que eu vou tirar alguma coisa deles, se não fizerem silêncio e prestarem atenção na aula [...] Aumento o tom de voz. Funciona, chega um momento que eles escutam, param e prestam atenção. “Nunca aconteceu comigo, não, nenhum problema em relação a isso”. (O sujeito se refere a polêmicas ou retaliações quanto ao uso dos instrumentos silenciadores).

Como nas análises anteriores, percebemos que o sujeito também conduz seu trabalho a partir da formação discursiva da pedagogia tradicional, ele de ameaças através das relações de força, o que nos dá a noção de que falamos do lugar de onde estamos. Assim, o sujeito 5 fala do lugar do professor, e não percebe a necessidade de permitir seu educando ser também ouvido através do discurso polêmico, onde haveria momentos de saudáveis discussões. O que nos parece é que, mais uma vez, a ideologia contida na escola tradicional é o que há de mais valorizado no ato pedagógico, e que o professor tem total poder sobre seus alunos, num processo ditatorial, onde deveria existir democracia. A ideologia constitutiva desse discurso/sujeito é a de que o professor manda, e o aluno obedece. Para ele, seu trabalho de professor só funciona no silêncio e assim, ecoar apenas sua voz. O sujeito acredita que ameaças tornam possível a

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

“explicação” de suas aulas. Ele faz do aumento da voz uma estratégia autoritária, acreditando que torna visível quem manda e quem é mandado, esquecendo ele de que silêncio também significa, além de ser diferente do silenciamento. No seu livro *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*, Orlandi (2007), nos mostra que algumas palavras gramaticalmente parecidas têm significados completamente diferentes. Para a AD, o silêncio é fundador e necessário para a relação da história, do sentido e do imaginário. Oposto ao que se pensa, o silêncio é a garantia de movimentação entre os sentidos, ele não é simplesmente um complemento da linguagem; tem ritmo e significância própria, não sendo possível à linguagem, movimento sem silêncio. No Discurso Pedagógico (DP) do sujeito 5, o aluno é um tutelado à espera da maturidade. Sendo assim, o professor, na posição de tutor, resolve tudo para o aluno, sem dar-lhe a chance de reversibilidade discursiva. Lembramos, aqui, que o DP é autoritário, e caracterizado pela quebra de leis discursivas.

Sujeito 6 – Sequência Discursiva

“Sim, a maioria (dos alunos) são barulhentos [...] eu peço silêncio à turma, e repito várias vezes, mas o barulho é muito grande ... aí, é preciso alterar o volume da voz.[...] bato no quadro, no birô[...] ele (o barulho) diminui sim. Chama atenção. Depois é frequente volta o barulho[...] a maioria desses alunos da rede pública, eles não estão acostumados a ouvir [...] muitos não têm educação doméstica, chamam muitos palavrões, usam muita agressão verbal com eles, e com a gente também. Não, eu desconheço qualquer reclamação (da direção da escola), qualquer retaliação, qualquer que venha.”

No recorte do sujeito 6, identificamos a formação discursiva tradicional, da repetição. A análise nos leva a um entendimento de que ainda é muito forte a tradição da escola antiga. O sujeito 6 apresenta um discurso autoritário, não permitindo reversibilidade e troca de ideias. Provavelmente, se o discurso do sujeito 6 fosse um discurso polêmico, houvesse melhor relacionamento entre educador e educandos, pois haveria, de forma sadia, discussões no processo ensino-aprendizagem e o educando teria vez e voz. Porém, o discurso do sujeito 6 não funciona assim; é autoritário e atrelado a outros discursos, e dizeres, sobre a forma de como silenciar para educar os educandos. Segundo Orlandi (2007), a linguagem foi criada para reter o silêncio como significação, pois enquanto ela estabiliza o movimento dos sentidos, o silêncio torna os sentidos e os sujeitos amplamente moventes. O sujeito 6 utiliza o mecanismo do lugar de onde fala para silenciar o educando, pois conhece que a hierarquia lhe confere este poder na

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

escola tradicional. Ao afirmar que os alunos não estão acostumados a ouvir, o sujeito 6 talvez tenha se esquecido de ouvir, ele mesmo, os seus educandos, permitindo-lhes dar sua opinião e contribuição na melhoria da sociedade a qual está inserido, e, assim, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores dos seus direitos dentro sociedade. Esta é a proposta sugerida nas formações de educadores.

Sujeito 7– Sequência Discursiva

“Os meus alunos são absurdamente barulhentos, não têm educação, não têm limites [...] essa falta de limite acarreta prejuízo ao aluno, ao professor, não permite que o professor trabalhe, acaba com a saúde do professor, que é um profissional que já tem uma tendência a adoecer, pelos fatores que passa todos os dias, pelas situações difíceis, e com essa situação de barulho, provavelmente, as doenças virão com mais rapidez e as dificuldades tornam-se maiores[...] chega um momento que eu preciso sentá-los[...] eu grito pra tentar ser ouvida e estou pensando em algumas formas, mas ainda não sei especificar quais são as formas que terei que utilizar para que estes alunos tenham o mínimo de respeito, limite e educação. Na maioria das vezes piora (O sujeito se refere ao momento em que grita com o educando e percebe que não resolve). Porque eles não têm educação, eles gritam, eles me agridem, se agridem; então as brincadeiras não são brincadeiras normais de crianças, são agressões, e aí os gritos são muitos, eles gritam por todos os lados, batem nas cadeiras. Eu não tenho conhecimento de que tenha retaliação por parte dos pais ou gestores, mas acredito que tenham comentários [...]. Porque, infelizmente, as pessoas que não estão em sala de aula não têm essa visão de que é necessário trabalhar a criança para que ela possa estudar [...]. O aluno só tem direitos, e ele se sente com essa qualidade, consciente de que ele não tem nenhum dever.”

Na análise discursiva do sujeito 7, encontramos a formação discursiva da pedagogia tradicional. Seu discurso possui uma linguagem carregada de efeitos de sentido, talvez ressentimentos e percepção da desvalorização do seu trabalho, entre outros. O sujeito fala de termos como: “absurdamente barulhentos”, como se o processo ensino-aprendizagem fosse algo trabalhado apenas sob a condição do silêncio. O sujeito nos remete às formações imaginárias dos professores que, quando ameaçados e desvalorizados, buscam fazer barulho através das greves sindicais. Na ilusão de que o “discurso” lhe pertence (que controla o seu dizer, e que está na origem do mesmo), o sujeito também se utiliza de palavras, como: “falta de educação e limites.” Acreditamos que o sujeito é assujeitado pela ideologia da reprodução, à formação discursiva de que é preciso “ensinar” e que, para isso, o aluno precisa ser silenciado para que o professor fale e, então, ensine, o que levará à aprendizagem. No entanto, o que discutimos é o efeito de sentidos decorrentes da forma como é cobrado. Nesse caso, o que tentamos compreender é o silenciamento (silêncio por imposição) do sujeito 7 através do grito,

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

demonstrando a impossibilidade de reversibilidade. O professor grita, o aluno se cala. É possível que o participante esteja se esquecendo de que os educandos quietos demais são, às vezes, os mais problemáticos.

Sujeito 8 – Sequência Discursiva

“Na minha sala [...] numa turma de 29 crianças [...] 26 são: inquietos, barulhentos, briguentos e altamente conversadores[...] já tentei vários métodos para chamar a atenção do alunado nas horas da explicação dos assuntos dados; cheguei à conclusão de precisar de um método mais diferenciado, e comecei a usar o apito de maneira chamativa, ou seja, um sibilo longo, todos se calam e, assim, consigo começar a aula sem forçar a voz, e sem gritaria. Hoje, é uma prática cotidiana em ambas as redes que trabalho e o apito se fez muito necessário. No início, as crianças estranhavam, com o dia a dia acostumaram de tal forma que basta pegar o apito e eles já ficam quietos, e, muitas vezes, já não é preciso apitar [...] os colegas de docência... achavam um absurdo! [...]. Que era inadmissível, não sendo professora de educação física, num ambiente pequeno, (pode-se dizer pela potência do apito) você usar esse tipo de instrumento [...]. A sala de aula, o domínio é meu, a autoridade é minha, porque se eu não mandar e dominar, não faz sentido eu estar à frente de uma sala de aula e ter uma regência. É melhor eu entregar, até porque na hora do quebra-pau, na hora das dificuldades que eu tenho, e dos problemas que a gente enfrenta com a falta de educação doméstica, só se lembram que a gente tá ali, e tem que dar conta do recado. Por isso, tenho que usar métodos que a própria turma pede, e a dificuldade que eles apresentam exige [...] a responsável pela provinha Brasil [...]. Professora, a senhora poderia me dizer o que é isso? Eu expliquei o porquê como estou explicando pra você agora, e ela disse: Taí, uma bela estratégia de chamar a atenção das crianças. Ela foi a única que me deu todo apoio.”

A partir da teoria da AD, há formações discursivas e ideológicas como a FD dos militares na ditadura referente ao Golpe Militar, por exemplo. Ao usar palavras ou termos, como: “minha sala”, “domínio”, “dominar”, “autoridade”, “alunos conversadores e briguentos exige”, “se faz muito necessário o uso do apito”; o sujeito 8 nos remete ao discurso militar, em que as relações de poder são fortemente usadas na hierarquia existente dos quartéis, que permitem o uso e o abuso do poder por parte dos comandantes sobre seus comandados. Neste momento, lembramo-nos de uma forma de linguagem exposta por Orlandi (2006), que é a língua-de-espuma, tipo de linguagem que trabalha o poder de silenciar o outro. Ela foi muito utilizada pelos militares, como forma de demonstrar totalitarismo de expressão daquele que comanda, não permitindo que haja democracia e expressão existentes em uma sociedade livre. O condicionamento é a essência do militarismo, no qual algumas palavras como “comida” para os soldados iniciantes na carreira militar é chamada de ração, além de se utilizarem de exercícios de adestramento. Da mesma forma, o uso do apito por parte participante da pesquisa

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

também aponta para uma forma de demonstração de centralizar o poder para si mesmo. Ao tratar os educandos com silvos longos, o sujeito-professor está ditando regras que se não obedecidas haverá castigo. Compreendemos que este longo silvo em plena sala de aula, na frente das outras crianças, leva o “aluno barulhento e conversador” a uma série de constrangimentos e piadas por partes dos outros colegas, constituindo-se também em uma forma de *bullying*¹⁹. Com relação ao uso de sua dinâmica de ensino-aprendizagem, o sujeito nos permite perceber a antecipação, ou seja, ele procura se colocar no lugar do outro que levará o apito de silvo longo perto de seu ouvido, e entende que a sensação não é nada agradável. Esse tipo de conduta, em nosso entendimento, faz parte do discurso autoritário, proposto na AD como forma de estratégia para silenciar o educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Foucault (2012), vivemos numa sociedade de relações. Essas relações entre sujeitos se efetivam por meio das relações de poder, e, assim, pensar numa sociedade de divisão de classes, de divisão entre dominadores e dominados, é enxergar relações de poder onde se colocam os sujeitos sociais. Tal consideração nos leva a uma questão: E o educador que se utiliza desta relação de poder para silenciar os educandos? Pensar nesses sujeitos é refletir sobre essa relação de força entre quem cala, e quem é obrigado a calar; é pensar em uma forma de como podemos melhorar essa relação que não deixará de existir, dentro da sala de aula ou em qualquer outro ambiente social, mas que se faça estabelecer, de fato, a diferença entre o significado de autoridade e autoritarismo, entre a conquista de ser ouvido, ou através do silenciamento imposto.

Bem diferente do que se apregoa no contexto escola-aluno-professor, e que está materializado nas práticas discursivas analisadas nesta pesquisa, compreendemos que o que está em jogo no cenário da educação é a falta de certeza do que diz respeito ao seu próprio fazer pedagógico (sujeito), além da questão de tudo pensar, poder-saber e ser “dono de seu próprio discurso”. Essa questão nos remete ao próprio educando, criança ainda em desenvolvimento, com atitudes diversas e, muitas vezes ou na maioria delas,

¹⁹Bullying – Conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, adotados por alguém contra uma pessoa física ou psicologicamente mais vulnerável, sobretudo em contexto escolar. (AURÉLIO, 2013)

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

indisciplinadas e conflituosas. O educador também passa pelos mesmos conflitos na busca de acertar e constituir sua identidade enquanto sujeito (o que nem sempre é possível dar certo). Sugerimos assim, melhores formações profissionais, cursos de extensão, aula- atividade para o educador, para que ele tenha um momento seu para planejar, para o trabalho com equipe multidisciplinar no intuito de auxiliar o educador nos processos conflitantes, e oficinas pedagógicas, motivando o desejo do educador de inovar e evoluir para que ele, sentindo prazer em trabalhar naquilo que gosta, na profissão que escolheu exercer por toda uma vida, sentindo-se valorizado diante da sociedade como um sujeito que deseja conduzir crianças a se tornarem adultos críticos e formadores de opinião, além de bons cidadãos, possa repassar este prazer através de suas aulas e do conhecimento científico que adquiriu ao longo de sua vida acadêmica, sem necessariamente utilizar-se de instrumentos silenciadores.

Que ele possa descobrir novas formas, métodos, pensamentos pedagógicos para utilizar na necessidade premente que é o bom aprendizado do educando (valorizando-o, já que é dele o papel central para educação). Fazer com que este educando sinta prazer em estar no ambiente escolar através de atividades pedagógicas que provoquem discussões sadias com diálogos polêmicos, criando um clima de satisfação dentro da escola para os dois lados; assim, o educador terá a possibilidade de manter o interesse desse educando, sem a necessidade do uso de estratégias silenciadoras. Infelizmente o discurso pedagógico, enquanto extensão do discurso universitário, segue um protocolo e tende a objetificar o sujeito-aprendiz, impedindo-lhe, muitas vezes, de se tornar sujeito do seu próprio desejo e/ou saber, uma vez que o aluno é assujeitado ao desejo e ao saber totalizante e homogeneizante do outro (professor), e do Outro (formações do inconsciente; interdiscurso; saber socialmente constituído e legitimado).

Foi possível perceber também uma inquietação vivenciada pelos sujeitos no momento da pesquisa, o que certamente poderá ser produtiva, uma vez que conduz a novas pesquisas, novos olhares e reflexões e, assim, provocar novos sentidos nos sujeitos e no ambiente escolar. Importa, também, percebermos que essa inquietação é natural do ser humano que busca algo melhor para sua existência e, sendo assim, é certa essa incompletude, essa falta e essa busca fazendo com que o educador possa “re-ativar” em sua memória discursiva, bons momentos pedagógicos, e, então, utilizar-se dessa

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

memória para construir-se e constituir-se, transmitindo não uma completude (que jamais alcançará), mas uma vida profissional cheia de satisfação, desejos e de atitudes de melhora. Quanto às respostas dadas às indagações feitas pela pesquisadora, todos os sujeitos afirmam usar de estratégias para silenciar os educandos. Em sua maior parte, os sujeitos, além das afirmações sobre o silenciamento, acreditam mesmo ser este o método que mais funciona. Seria a ideologia materializada no interdiscurso educacional? A cultura escolar institucionalizada? Estas questões nos apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre o tema. A interdiscursividade, discutida na AD, indica que há outros discursos que embasam o dizer, ou seja, o já-lá.

No discurso do educador, é notória a presença do modelo educacional “o professor ensina e o aluno aprende”, partindo-se do princípio de que ensinar significa aulas expositivas, e aprender remete ao sujeito passivo, a espera do conhecimento. Esse é o interdiscurso na Educação. Dessa forma, o professor necessita de silêncio para “expor” a sua aula. Os educadores, em seus discursos, acreditam que o silêncio faz parte do momento pedagógico, não percebendo que o silêncio significa; que ele pode advir de um autoritarismo e não de uma autoridade enquanto educador. Para a AD, esse autoritarismo está diretamente ligado a uma ideologia. É possível que os educadores estejam, de forma inconsciente, utilizando as mesmas estratégias que, um dia, algum professor utilizou para com eles, “esquecendo-se” do quanto esses métodos de “fazer silenciar” trazem um sentimento angustiante para a criança, sendo obrigada a ficar em “silêncio” em média por quase quatro horas. Ou seja, a utilização de estratégias de reprodução do mesmo, do tradicional. Talvez um momento de diálogo entre educadores e educandos, uma pequena conversa informal antes do início conteudista das atividades, quem sabe uma aula mais dinâmica e lúdica fosse muito mais proveitosa no sentido pedagógico do que simplesmente fazer silenciar e expor. O trabalho não está concluído, visto que há sempre muito a dizer. Por outro lado, há a necessidade da (ilusão) de um ponto final, para que este seja finalizado, e muitas outras pesquisas sejam geradas a partir dessas reflexões. Dessa forma, ficamos com a incompletude do sujeito e da linguagem, de que nos fala Lacan para, enfim, termos a “ilusão de que cumprimos a nossa tarefa”.

I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: Pesquisa e Socialização/UNIVÁS

REFERÊNCIAS

ACHARD, P; DAVALLON, J; DURAND, J. L; PÊCHEUX, M; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 2007

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1998.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA, M.C. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

MARIANI, B. S. C. **Ideologia e inconsciente**. Gragoatá - Revista do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 05, p. 87-97, 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. **Discurso fundador (Org)**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Analyse Du discours; langue et ideologies, in Langages, n. 37, Larousse, Paris. Tradução de Carmem Zink. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso de Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.