

# **Diálogos**

## **Encontro Científico**

### **Moura Lacerda**

XIV Simpósio Científico da Pós-Graduação  
Semana da Engenharia Civil  
Semana de Engenharia de Produção  
XI Jornada do PPGE - Mestrado  
III Fórum de Educação

## **ANAIS XI JORNADA PPGE CUML**

### **III FÓRUM EM EDUCAÇÃO DAS LICENCIATURAS**

ISSN 2176-0535



**CENTRO UNIVERSITÁRIO**  
**MOURA LACERDA**  
*Sua história, nossa história.*

(16) 2101-1010  
mouralacerda.edu.br



## **Comissão Organizadora**

Profª. Drª. Alessandra David

Profª. Drª. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Profª. Drª. Daniela Leal

Profª. Drª. Evani Andreatta Amaral Camargo

Profª. Drª. Fabiana Cláudia Viana Borges

Profª. Ma. Irana Junqueira C. Ferracioli

Profª. Drª. Maria de Fátima da Silva C. Garcia de Mattos

Profª. Drª. Natalina Aparecida Laguna Sicca

Prof. Me. Osvaldo Tadeu Lopes

Prof. Dr. Paulo César Cedran

Profª. Drª. Rosilene Batista de Oliveira

## **Comissão Científica**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra David

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Leal

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evani Andreatta Amaral Camargo

Prof. Dr. José Eduardo Costa de Oliveira

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisela do Carmo Lourencetti

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima da Silva C. Garcia de Mattos

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca

Prof. Me. Osvaldo Tadeu Lopes

Prof. Dr. Paulo César Cedran

Prof. Me. Paulo Eduardo Veiga

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosilene Batista de Oliveira

## SUMÁRIO

Apresentação	8
<b>Resumos</b>	<b>9</b>
Produção de história infantil a partir de um trabalho de campo: as transformações da natureza em questão <i>Alessandra Araújo de Menezes, Mariana Fonzar Krauss de Lima, Nayara de Lima Barbosa e Raphael Padovani de Brito</i> .....	10
A utilização das tecnologias na educação infantil nas pesquisas recentes sobre o tema <i>Amanda de Cássia Moura de Almeida e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	11
Vivências em um contexto de promoção da saúde na Educação Básica <i>Beatriz Molina Carvalho, Daiane Vieira Medeiros Costa, Júlia Casemiro Barioni e Neire Aparecida Machado Scarpini</i> .....	12
Outubro Rosa: relato de experiência de estudantes de enfermagem em estágio supervisionado de promoção de saúde nas escolas <i>Carolina Mariottini Bonafim, Juliana Masini Garcia e Neire Aparecida Machado Scarpini</i> .....	13
Uma jornada pelo silenciamento indígena brasileiro: a literatura como (re)construção da identidade <i>Cristiane Regina Alves, Lília Prado e Fabiana Claudia Viana Borges</i> .....	14
A concepção lírica amorosa de Gonçalves Dias pelo poema “Ainda uma vez – Adeus!” <i>Cristiane Regina Alves</i> .....	15
A Astronomia no ensino de Ciências da Educação Fundamental: as concepções dos alunos sobre a origem do universo <i>Dérik Mateus Martoneto e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	16
Afetividade na formação de leitores <i>7Barboza e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	18
A implantação da escola de tempo integral num Município do interior paulista por meio do currículo prescrito <i>Elisandra Barbosa e Alessandra David</i> .....	18
O perfil do contador no currículo prescrito para as ciências contábeis <i>Elisângela Ap. Silva Dias e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	19
Gestão participativa no ensino privado: estudo de caso de uma escola particular no interior paulista <i>Everton Henrique de Souza e Alessandra David</i> .....	20
Pedagogização midiática: o uso das novas tecnologias no espaço escolar pelos professores <i>Fabiana Helena Zen Gorayeb e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	21
A necessidade da formação pedagógica do enfermeiro: análise de documentos oficiais <i>Fabiano Marcelo de Oliveira Trecente e Alessandra David</i> .....	22
Atividades estatísticas no Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórico-cultural <i>Helen Cristina Liberatori e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	23
As dificuldades do adolescente nos conteúdos matemáticos <i>Janaina Moreira Dias e Daniela Leal</i> .....	24
Concepções de professores do curso de automação industrial acerca do uso das TIC em	

sala de aula	
<i>Josemar David e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	25
As implicações da prática pedagógica no processo de alfabetização em sala de recuperação intensiva	
<i>Kelly Cristina Pádua Bruzegueze Miguel e Evani Andreatta A. Camargo</i> .....	26
Interação e aprendizagem na formação do enfermeiro professor: um estudo a partir de portfólios	
<i>Lailah Ap. Francisco, Neire Ap. Machado Scarpini e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	27
O trabalho com projetos na Educação Infantil: aprendizagem significativa e desenvolvimento da autonomia	
<i>Lilian Ap. Borges Pinto</i> .....	28
A prática docente e a utilização das novas tecnologias no Ensino Superior: conhecendo pesquisas recentes sobre o tema	
<i>Márcio Huertas e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	29
A expectativa do jovem para aperfeiçoar seu conhecimento e otimizar o desempenho profissional	
<i>Maria Tereza de Luca Kassem e Daniela Leal</i> .....	30
A Literatura de autoria indígena em sala de aula e os efeitos de sentidos sobre a cultura desses povos	
<i>Michel Luís da Cruz Leandro e Fabiana Claudia Viana Borges</i> .....	31
Poesia vai à escola: leitura e discurso em funcionamento	
<i>Michel Luís da Cruz Leandro e Soraya Maria Romano Pacífico</i> .....	32
O Ensino Médio e as DCNEM: superação ou conservação da dualidade?	
<i>Marli A. Paula e Michele Cristine da C. Costa</i> .....	33
O olhar do docente de Educação Física sobre o processo de erotização infantil	
<i>Paulo Cesar Cedran, Chelsea Maria de Campos Martins e Lais Rampin</i> .....	34
A adolescência, corpo e gênero	
<i>Rafael Miranda Oliveira e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	35
Atividade rítmica e expressiva nas aulas de Educação Física escolar	
<i>Raphael Rivoiro Baetta e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	36
O sujeito lírico na Contemporaneidade	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	37
Letramento literário nas escolas	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	38
Ficção africana de Língua Portuguesa	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	39
Pedagogia de Projetos: uma abordagem curricular na Educação Infantil	
<i>Roberta Alessandra Fardin Bianchi e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	40
Relato de experiência de estudantes de enfermagem em estágio supervisionado de promoção de saúde na escola	
<i>Roberta Fiacadori Kato, Michelle Mayumi Chinen, Mateus Henrique Meska e Neire Ap. Machado Scarpini</i> .....	41
A aplicação dos conceitos matemáticos pelos professores das séries iniciais	
<i>Sérgio Luís Balthazar e Daniela Leal</i> .....	42

A influência histórico-cultural nas produções textuais dos alunos do Ensino Profissionalizante <i>Sinara A. L. Silva e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	43
Aspectos éticos e sociais do currículo da Educação Física no Ensino Fundamental: um estudo junto às escolas municipais de Guariba/SP <i>Stella Barichello Martins de Freitas, Chelsea Maria de Campos Martins e Paulo Cesar Cedran</i> .....	44
Contribuições de recentes pesquisas sobre as metodologias ativas no Ensino Técnico de Enfermagem <i>Valéria Helena Reiff Janini e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	46
Atividades auxiliares na correção da postura corporal em escolares <i>Yuri Henrique Siqueira Pompeo, Santiago de Oliveira Teodoro e Raphael Rivoiro Baetta</i> .....	47
<b>Resumos Expandidos</b>	48
Uma reflexão crítica dos métodos de ensino aplicados na EAD <i>Carlos Rodrigo Monteiro Cherri e Paulo César Cedran</i> .....	49
Ação da promoção em saúde com adolescentes na sua escola e sua contribuição para a formação docente dos licenciados em Enfermagem: relato de experiência <i>Danyelee Fernandes Machado, Bruna Barbosa Santos, Marina Liberale e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	52
Avaliação de um programa educativo sobre parasitoses intestinais implementadas em uma comunidade escolar <i>Gabriela Rodrigues Bragagnollo, Pâmela Caroline Gil de Toledo, Neire Ap. Machado Scarpini e Beatriz Rosetti</i> .....	55
Um olhar sobre a concepção de interdisciplinaridade dos professores do Ensino Médio de uma rede privada de ensino <i>Loredana Costa de Oliveira e Silva e Paulo Cesar Cedran</i> .....	58
Possibilidade de uso dos tablets em sala de aula: afinal, quem é esse novo leitor do conteúdo interativo? <i>Maíra Valencise Gregolin e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	61
Biblioteca Escolar: espaço reflexivo na formação identitária e cultural dos alunos dos 1 <sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental <i>Patrícia Gonçalves Machado Gomes e Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos</i> .....	65
Práticas pedagógicas com a utilização dos dispositivos móveis <i>Rení Aparecido Norberto Pinto e Paulo César Cedran</i> .....	68
Estudo sobre o ensino nas escolas rurais: entre práticas, memórias e representações <i>Roseli Teresinha Pereira de Oliveira Godoy e Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos</i> .....	71
Inclusão e trabalho: discursos de sujeitos com deficiência <i>Sara Cristina Marques Amâncio e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	74
<b>Trabalhos Completos</b>	77
O currículo avaliado para o curso de Direito: uma análise do ENADE <i>Ana Carolina de Matos Abdulmassih Vessi e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	78
O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral nas escolas estaduais paulistas de Ensino Médio <i>Eliana Aparecida Bengnozzi e Gisela do Carmo Lourencetti</i> .....	87
A concepção dos gêneros textuais na perspectiva do currículo do Estado de São Paulo e	

dos PCN	
<i>Elys Watanuki e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	97
A transição do profissional administrador para o profissional docente	
<i>Erica Tonini Marconato e Gisela do Carmo Lourencetti</i> .....	108
Questão de gênero no Brasil na área da Educação	
<i>Ingrid Grace de Souza Trivelato e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	117
O brincar e a atividade lúdica: uma proposta importante no processo de ensino-aprendizagem	
<i>Janaina Moreira Dias e Daniela Leal</i> .....	126
A escola na Idade “Mídia”: educação na Era da tecnologia	
<i>Luciana Baranauskas</i> .....	135
A prática pedagógica de professores de Educação Física Escolar: uma análise da representação dos gêneros na formação e atuação em EAD	
<i>Luís Fernando Correia e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	146
A relação profissão e gênero: uma questão cultural	
<i>Marco Aurelio Martins Praça e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	156
Prática de educação em saúde na Educação Básica: a percepção dos professores	
<i>Neire Ap. Machado Scarpini e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	165
Fracasso escolar: desafios e possibilidades	
<i>Rafael Gila Gomes e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	173
O ensino de História a partir dos currículos do curso de Pedagogia	
<i>Ramires Santos Teodor de Carvalho e Alessandra David</i> .....	182
A perspectiva das famílias com filhos com síndrome de Down em relação à Educação Física	
<i>Regina Cristina de Lima e Ieda Mayumi Sabino Kawashita</i> .....	192
Equações do 1º Grau: aprendizagem pelo uso do software Winplot no Ensino Fundamental	
<i>Rodrigo Calsone e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	200

## APRESENTAÇÃO

A XI Jornada do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda e o III Fórum em Educação dos Cursos de Licenciatura são eventos voltados para a divulgação de trabalhos científicos e inovações na área de Educação.

Visam promover o aprofundamento da análise de questões educacionais com temáticas referentes às linhas de pesquisa do PPGE, divulgar práticas pedagógicas de professores dos cursos de Licenciatura e pesquisas realizadas pelos alunos do Programa de Mestrado e dos cursos de Licenciatura.



# RESUMOS



## PRODUÇÃO DE HISTÓRIA INFANTIL A PARTIR DE UM TRABALHO DE CAMPO: AS TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA EM QUESTÃO

Alessandra Araújo de Menezes (Pedagogia do CUML)  
Mariana Fonzar Krauss de Lima (Pedagogia do CUML)  
Nayara de Lima Barbosa (Pedagogia do CUML)  
Raphael Padovani de Brito (Publicidade e Propaganda UNAERP)

Este trabalho apresenta uma inovação pedagógica voltada para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista o processo de ensino de conceitos de ciências da natureza. É decorrente de um trabalho de campo realizado no contexto da disciplina Natureza e Sociedade na Educação Infantil denominado: “Currículo de Ciências da Terra: Articulando Atividades Pedagógicas”. Tal trabalho de campo teve como objetivo a compreensão de transformações da natureza e transformações do homem sobre a natureza. A partir desse trabalho de campo, optamos por elaborar uma inovação pedagógica, que articula diferentes saberes, e está voltada para ensinar conceitos a cerca das transformações da natureza. Tal inovação prevê trabalho de campo, confecção de livro de histórias de modo a articular conhecimentos de várias disciplinas e elaboração de uma caixa de exposição. Nesse sentido produzimos um livro tendo como principais personagens uma criança e o Curupira, figura do folclore brasileiro, homenageado no parque em que fizemos o campo. A criança simboliza as dificuldades que poderão ser o roteiro de uma aula de ciências e o Curupira representa a fonte de conhecimento científico a ser ensinado para os alunos. O plano de ensino que vislumbramos seria iniciado por uma visita ao Parque Prefeito Luis Roberto Jábali com as crianças, que deveriam coletar amostras de diferentes materiais, plantas, rochas, etc. Na aula seguinte seria apresentado o livro por nós elaborado no sentido de ser complementado pelos alunos que desenvolveriam, como produção coletiva, novas imagens para o livro completando o enredo. Paralelamente, os alunos organizariam um “baú de tesouro” com as amostras coletadas no parque. Em todo processo seria enfatizada a comparação entre as características dos materiais em tempos diferentes para que o aluno compreenda a questão temporal na natureza, ou seja os ciclos, as transformações.

**Palavras-chaves:** Ensino de Ciências. História para Crianças. Trabalho de Campo.

# A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS RECENTES SOBRE O TEMA

Amanda de Cássia Moura de Almeida  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica inicial que constitui parte da pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, cujo tema é a utilização das tecnologias na educação infantil. De acordo com a pesquisa levantada, percebemos que são poucas as publicações relacionadas a este tema. Baseando nas pesquisas publicadas entre 2010 até 2016, foram encontrados pouco material falando sobre esse assunto. Procurando pesquisas mais antigas, entre 2005 a 2010, encontramos alguns artigos e dissertações que podem contribuir para o desenvolvimento da dissertação de mestrado. Essa revisão bibliográfica consta com a observação e análise de 19 publicações, dentre elas: 6 dissertações, 12 artigos, 1 Tese. Também pesquisamos o assunto na Nova LDB (9.394/96), no site da ANPE (Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação), e no Referencial Nacional para Educação Infantil. De acordo com os trabalhos científicos selecionados percebemos que o professor não é um simples transmissor do conhecimento, devendo buscar recursos para tornar as aulas mais interessantes. É preciso criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que os alunos pesquisem e participem na comunidade com autonomia. Portanto, se a tecnologia for utilizada na escola por professores preparados, estará contribuindo de maneira significativa para o avanço na educação, formando indivíduos com capacidade de agir, planejar e executar. Diante de tudo que foi pesquisado, observamos que é preciso pensar em maneiras de formar esses profissionais para a utilização das novas tecnologias, destacadamente na educação infantil, pois as mesmas vem tomando um espaço enorme dentro das escolas. As pesquisas também revelam que a aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa quando o professor faz parte do processo de criação das tecnologias e, a partir daí, pode optar pela melhor ferramenta que deverá utilizar dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Professores. Tecnologias.



# VIVÊNCIAS EM UM CONTEXTO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Molina Carvalho  
Daiane Vieira Medeiros Costa  
Júlia Casemiro Barioni  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A adolescência constitui um período de mudanças biopsicossociais e escolhas, as quais precisam ser permeadas por responsáveis que atuarão no processo de formação desse indivíduo. Os responsáveis podem ser familiares e profissionais da educação e saúde, que auxiliam no processo de desenvolvimento do pensamento crítico do adolescente, que ocorre por meio de diálogos e atividades educativas. O curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) tem como meta formar enfermeiros promotores de saúde nas escolas de Educação Básica, portanto os graduandos desse curso desenvolvem atividades de promoção em saúde com base nas necessidades apresentadas pela comunidade escolar, com o intuito de empoderá-la no processo de tomada de decisão consciente sobre sua saúde. O objetivo do estudo é relatar as experiências de discentes em enfermagem que realizaram atividades de promoção da saúde em uma escola de educação básica. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, construído a partir das vivências de três graduandas do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP em uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo, durante a disciplina intitulada Estágio Curricular Supervisionado na Educação Básica, no período de Agosto a Novembro de 2016. Essa disciplina tem o objetivo de exercitar a prática profissional docente do licenciando de enfermagem na perspectiva da promoção da saúde no contexto da educação básica. Foram realizadas atividades de promoção da saúde sexual e reprodutiva, promoção da cidadania e prevenção do uso de drogas para um total de 392 (trezentos e noventa e dois) alunos. Esses alunos mostraram-se atentos durante as ações das graduandas de enfermagem, compartilharam experiências prévias, interrogaram as estagiárias sobre as temáticas e deram *feedback* positivo a elas, o que demonstra que iniciaram o processo de construção do empoderamento dos conteúdos discutidos e serão multiplicadores conscientes dos mesmos. Contudo, percebe-se a importância da existência de espaços voltados para discussões dessas temáticas que visam à formação integral do estudante de educação básica, além da inserção do enfermeiro enquanto facilitador e promotor da saúde que vai atuar conforme as necessidades apontadas na comunidade escolar e embasadas nas peculiaridades da adolescência, uma vez que a escola é o período essencial para efetivar as ações que promovam a saúde, potencializando os fatores de proteção à saúde dos escolares. A experiência aqui compartilhada pelas graduandas de enfermagem é uma conquista importante que propicia avanço na área investigada, e sugere-se mais pesquisas científicas nessa vertente que possam elucidar ainda mais as questões de promoção da saúde na escola.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Enfermeiro Licenciado. Escola. Promoção da Saúde.

# OUTUBRO ROSA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NAS ESCOLAS

Carolina Mariottini Bonafim  
Juliana Masini Garcia  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -USP

O câncer de mama é o mais predominante na população feminina mundial e brasileira, salvo os casos de câncer de pele, não melanoma. É a quinta causa de morte por câncer geral e a causa mais frequente de morte por câncer em mulheres. Durante o mês de Outubro, mundialmente, é comemorado o movimento “Outubro Rosa” que tem como objetivo conscientizar a população quanto à luta contra o câncer de mama e a importância do diagnóstico precoce. Durante esse mês, os alunos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo promoveram atividades na Escola Estadual Alberto Santos Dumont com o objetivo de conscientizar a escola sobre a importância dessa campanha, divulgar a importância da detecção e incidência de cura, além de estimular o autocuidado através de atividades de educação e promoção em saúde. Trata-se de um estudo descritivo das atividades realizadas pelos acadêmicos de graduação em Enfermagem em Estágio Curricular Supervisionado - Promoção da Saúde na Educação. Por se tratar de um relato de experiência desenvolvido pelos acadêmicos de enfermagem não necessitou passar pelo CEP. Com o apoio da coordenação e direção da escola, os estudantes de enfermagem realizaram uma conversa com os alunos, entrando em todas as vinte e sete salas de aula da escola. Durante a conversa, pediram para que os alunos viessem com alguma peça de roupa rosa no dia seguinte. No segundo momento, reuniram toda a escola para fotografá-los e registrar o movimento. Os alunos de enfermagem montaram um painel educativo na escola, com informações sobre o Outubro Rosa e com uma árvore com os laços representativos da cor rosa, que dá nome ao movimento. Essa atividade também foi realizada com os pais dos alunos durante a reunião de pais e mestres. Através dessa atividade, os alunos puderam perceber a importância que um profissional de saúde tem disseminando conhecimento para a população, promovendo saúde e esclarecendo dúvidas, além de enfatizar a importância social, já que o câncer de mama tem um crescente índice, chegando a 1,7 milhões de casos novos por ano no mundo.

**Palavras-Chave:** Educação em Saúde. Enfermagem. Promoção da Saúde.

## UMA JORNADA PELO SILENCIAMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: A LITERATURA COMO (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Cristiane Regina Alves (Centro Cultural Palace)  
Lília Prado (Centro Cultural Palace)  
Fabiana Claudia Viana Borges (CUMML)

Desde o achamento do Brasil e das Américas os colonizadores e, após eles, seus descendentes, retrataram os primeiros habitantes de acordo com sua visão, silenciando a voz desse povo tão rico e importante para a nação brasileira. Baseado no discurso dos vencedores, ou colonizadores, nós perduramos os mesmos dizeres, nunca ponderando nem argumentando o que está escrito nos livros e(ou) contado pelos não indígenas por anos a fio. Nas escolas o que se vê é um pobre substituto para a cultura e vivência de um povo que ainda vive entre nós. Vê-se comemorações banalizadas e deturpadas sobre os verdadeiros costumes, o silenciamento de uma violência baseada na ignorância e no poder, a massificação de conceitos errôneos e infundados, o silenciamento de um povo, de uma nação que busca seu reconhecimento e visibilidade, por meio de uma literatura rica, colorida, espiritualizada. Para levar esse discurso às escolas e quebrar com os arcaicos paradigmas instituídos até hoje, pretende-se fazer conhecido dos alunos, livros escritos por indígenas e assim, propagar a história desse povo que precisa ser ouvido. Destaca-se, dentre as várias possibilidades, a obra “Criaturas de Nhanderu” da autora potiguara Graça Graúna. Baseado na referida obra, pretende-se demonstrar para os alunos a riqueza da cultura indígena, o dia a dia, a importância da oralidade e da ancestralidade, a presença do divino materializado na natureza, o destaque para as cores, rituais, vestimentas, danças, entre outras. Para embasar o projeto, alguns teóricos estão presentes, tais como Eliane Potiguara, indígena potiguara, a qual preconiza que "A riqueza dos povos indígenas está na territorialidade: cultura, tradições, espiritualidade, artes, línguas... uma rica cosmovisão". Ou ainda, a professora e líder indígena Guarani Jerá Giselda, a qual nos brinda com a visão do professor na aldeia "Nem todos os professores têm capacidade para dialogar com o mundo de fora, para se colocarem a frente de projetos, lutar e reivindicar". A obra de Graça Graúna reúne pontos importantes sobre a cultura indígena, as características de uma literatura que está crescendo e ganhando espaço, o respeito pela ancestralidade e a espiritualização, a concretização dos sonhos e a (re)construção de uma ponte entre mundos.

**Palavras-chave:** Cultura indígena. Indígena. Literatura Indígena. Sala de aula.

## A CONCEPÇÃO LÍRICA AMOROSA DE GONÇALVES DIAS PELO POEMA “AINDA UMA VEZ – ADEUS!”

Cristiane Regina Alves  
Centro Cultural Palace

Durante o século XIX, o Brasil passou por diversas mudanças e essas delinearão o panorama social da época de forma permanente e irreversível. Nesse período, surgiram diversos poetas que versaram sobre a nascente nação brasileira, e o mais notável deles certamente foi Antonio Gonçalves Dias, precursor do movimento literário Romântico, (re) significando, assim, o seu nome e o Brasil na história. Utilizando-se das características oriundas do país, tais como a natureza deslumbrante e o ídolo indígena, Gonçalves Dias delineou uma literatura profundamente nacionalista e indianista, criando poemas que continham em seu bojo exuberante natureza brasileira, protagonizada pelo seu grande “herói”, o índio, eternizando assim o mito indígena, presente em nosso folclore até a atualidade. Partindo desses pressupostos, o propósito deste trabalho é apresentar uma análise do poema “Ainda uma vez – Adeus!”, verificando quais sentidos produzidos nesse poema evidenciam o movimento romântico brasileiro, sobretudo relacionado ao conjunto da obra do autor, considerando a contextualização histórico-literária da obra. Para isso, utilizaremos críticos como Candido (2000, p. 76), que preconiza a grandeza de Gonçalves Dias que, segundo ele, se dá “em parte pela capacidade de encontrar na poesia e veículo natural para a sensação de deslumbramento ante o Novo Mundo”. E mostra, também, pelos poemas líricos amorosos, tal como o aqui analisado, uma alusão ao desencontro amoroso por qual passou Gonçalves Dias em sua mocidade e que perdurou a vida toda. Análises iniciais permitem afirmar que o poema analisado traz um clima atormentado, cheio de remorso, dor e tristeza, em que o eu lírico assume toda a carga de culpa e eleva sua musa ao mais alto grau, sublimando-a. Por entre os versos, é possível perceber o eu lírico versando a infelicidade dos anos passados na solidão do amor não realizado, o pesar pelo afastamento da mulher amada por escolha própria e o martírio que esta viveu, calada e submissa. Essa obra apresenta várias características românticas, visto que o eu lírico fala de si, no plano individual e não mais coletivo, traz consigo o desejo de morte, a dor extrema e a presença da mulher inatingível.

**Palavras-chave:** “Ainda uma vez – Adeus!”. Gonçalves Dias. Poesia Brasileira. Romantismo.

# A ASTRONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ORIGEM DO UNIVERSO

Dérik Mateus Martoneto  
Natalina Aparecida Laguna Sicca  
PPGE - Centro Universitário Moura Lacerda

Este trabalho se insere no campo do currículo em intersecção com questões do ensino de ciências. Abordará questões microcurriculares. O ensino de conteúdos da Astronomia têm se dado no contexto da disciplina de Ciências no ensino fundamental, principalmente no 6º ano, e dentre eles, conceitos inerentes à compreensão da origem do Universo. Com objetivo de compreender como alunos, que estão terminando o ensino fundamental, concebem a temática da origem do universo. Este trabalho parte das seguintes questões: como alunos do 9º ano do ensino fundamental II compreendem a temática da origem do universo? Quais elementos dos modelos heliocêntrico e geocêntrico utilizam para identificar e diferenciar tais modelos? Em que contexto os principais estudiosos formularam os referidos modelos? Como os alunos interpretam um artigo de divulgação científica? Neste sentido tem como objetivo analisar as concepções dos alunos da fase final do ensino fundamental sobre a origem do universo. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo. Parte de um conjunto de atividades desenvolvidas pelo pesquisador/professor com um grupo de alunos que privilegia a introdução de artigos de divulgação científica para tratar tal temática. O artigo foi escolhido pelo pesquisador e o grupo de alunos será organizado como uma amostra de conveniência entre ex-alunos do 6º ano do ensino fundamental que se interessarem pela atividade. Assim, será disponibilizado para os alunos do 9º ano o artigo científico “A Origem do Universo e do Homem” de autoria de João E. Steiner, para leitura e análise. Posteriormente, a combinar, nos reuniremos em grupo para discutir e debater o tema abordado no artigo por meio de uma ou mais sessões de grupo focal. Para análise dos dados será procedida a análise de conteúdo. Nesta fase da pesquisa está sendo finalizado o projeto para ser encaminhado ao comitê de ética. Estamos iniciando o levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** Artigo Científico. Astronomia. Ensino de Ciências. Ensino Fundamental.

## AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Edel Barboza  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente texto, vinculado a um projeto de mestrado, tem como intenção abordar o papel da escola, como um todo, na formação de leitores, bem como identificar qual o papel da afetividade na relação com a proficiência leitora e construção da história do sujeito leitor de cada aluno, sob a perspectiva histórico-cultural. O objetivo principal é elencar o fator afetivo que proporciona a construção do sujeito como leitor que gosta de ler. A observação *in loco* de projetos, aulas, a aplicação do currículo oficial do Estado de São Paulo, diante da formação de leitores, far-se-á necessária, além de entrevistas para elaboração da história do sujeito leitor e o encontro do fator afetivo nessa história. Por afetividade compreende-se toda a ação que, de maneira direta, o sujeito como um todo é “afetado” em sua história social e constituído de forma que todas as suas dimensões, até então fragmentadas, são “reconstruídas”. Observadas as histórias que promovem a leitura, os conceitos de mediação e intercâmbio cultural da perspectiva histórico-cultural, especificamente de Vigotski, serão preponderantes diante da análise da relação entre professor e aluno na busca do fator afetivo, que poderá ser facilitador ou não para a formação de leitores que, elencado como resultado desta pesquisa, contribuirá para reflexão de práticas que consideram o sujeito como um todo constituído de história, sentimentos e racionalidade. Vemos que as concepções de currículo escolar, aluno, professor, gestão e políticas públicas não consideram o sujeito como um todo, sua visão é restrita apenas ao estudo de conteúdos e na Pedagogia de competências e habilidades, há um treinamento para que, ao final dos ciclos, o aluno possa responder às avaliações externas, o que leva, muitas vezes, ao engessamento do processo ensino-aprendizagem. O sujeito é visto como ser racional nas práticas escolares que refletem o mesmo conceito em que a racionalidade do sujeito é o centro da aprendizagem, afastando qualquer consideração de afetividade dentro dos “muros da escola”. Esta pesquisa pretende observar e apontar que este fator é importante para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação de Vigotski, sendo a união entre o racional e afetivo, o ideal para a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Afetividade. Formação de Leitores. Leitura.

# A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NUM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA POR MEIO DO CURRÍCULO PRESCRITO

Elisandra Barbosa  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Escola de tempo integral refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, enfatizando aspectos estéticos, éticos, lúdicos, físico-motor, espirituais, entre outros, no qual a categoria "tempo escolar" propõe a necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. A partir de tais perspectivas, algumas indagações surgiram e serviram de motivação para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, esta pesquisa inicia-se por meio da história da educação no Brasil, pelas concepções do educador baiano Anísio Teixeira, o primeiro a defender, no Brasil, a ideia da escola de turno integral, e propor experiências de escolas de tempo integral. Como objetivo de estudo, pretende-se analisar os documentos oficiais federais e municipais, no intuito de investigar como têm sido efetivadas as políticas públicas de tempo integral, e como a escola está se organizando para atender as necessidades educacionais e sociais sem perder o foco em uma educação de qualidade. A metodologia utilizada foi, a análise documental, dos seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10172/01), Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto-lei nº 6094/07), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11494/07) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Decreto nº 6094/07), o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007). Quanto as políticas municipais de Catanduva (SP), foram analisados: a Resolução SME nº 02, de 19 de Fevereiro de 2008, que instituiu a implantação da Escola de Tempo integral; Regimento Escolar (Catanduva, 2012), Projeto Político Pedagógico da Escola (Catanduva, 2016), com vigência de 2016 a 2019; Matriz Curricular do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano - Integral); e Censo Escolar através do (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira- INEP ). Teoricamente nos apoiamos em Castro (2011), Cavaliere (2007, 2010, 2014), Éboli (1971), Flash (2015, ), Maurício (2009, 2010), Menezes (2012), Nunes (2009), no que concerne ao exame das políticas públicas voltadas para a escola de tempo integral; quanto à análise dos documentos das oficinas curriculares foram consultados Abicalil (2014); Coelho (2012), Moll; Leclerc (2010); para o estudo da organização curricular nas escola de tempo integral, nos apoiamos em Galian (2012) e Sacristán (2000). Até o momento, podemos inferir, pela análise dos documentos da escola em estudo, que a mesma está organizada para atingir os objetivos propostos prevendo a aprendizagem significativa dos alunos, ao tentar articular o trabalho interdisciplinar entre o Currículo Básico e o Diversificado.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. História da Educação. Legislação Educacional. Políticas Curriculares.

# O PERFIL DO CONTADOR NO CURRÍCULO PRESCRITO PARA AS CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Elisângela Aparecida Silva Dias  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho integra a dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Moura Lacerda. A pesquisa em desenvolvimento, aborda o tema “ O perfil do contador no currículo prescrito para as Ciências Contábeis”. Apresenta-se como uma revisão bibliográfica inicial, realizada com o intuito de conhecer as pesquisas recentes sobre o perfil do contador, publicadas como artigos, teses e dissertações. A partir deste levantamento bibliográfico delineou-se melhor o caminho a ser percorrido na presente pesquisa, bem como a sua contribuição para a área. De acordo com o mapeamento realizado, houve um estudo dos trabalhos científicos encontrados que tratavam do perfil do contador ou sobre o perfil do profissional contábil. Utilizou-se um recorte temporal de 2003 a 2016. Os estudos desenvolvidos recentemente, apontam um aumento nas pesquisas sobre o perfil do profissional da área contábil. As modificações recentes são decorrentes do processo de globalização, que proporcionaram os estudos do perfil do profissional sob a ótica do mercado de trabalho e dos conteúdos abordados nos cursos de Ciências Contábeis. As pesquisas apontam como fatores relevantes: a falta da prática dos alunos no mercado de trabalho, com reflexo na formação do profissional de contabilidade, influências negativas sobre o comportamento deste profissional, que se sente mal preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Os estudos abordam também o mercado competitivo e a democratização da educação, incluindo o fator entre aumento de oportunidades para o estudo e diminuição da qualidade desta formação profissional. O declínio entre os egresso na escolha pelo curso de Ciências Contábeis também foi estudado, demonstrando que os alunos melhor preparados, buscam outros cursos de formação. A leitura e análise das pesquisas selecionadas para a revisão bibliográfica permitiram também delinear o caminho da dissertação de mestrado, evidenciando a maneira como o currículo prescrito para o ensino de Ciências Contábeis constrói o perfil atual do contador.

**Palavras-chave:** Currículo Prescrito. Globalização. Mercado de Trabalho. Perfil do Contador.

# GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO PRIVADO: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO INTERIOR PAULISTA

Everton Henrique de Souza  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

No Brasil, a partir da década de 1980, com a aprovação da Constituição Federal, princípios para a educação brasileira foram instituídos, dentre eles, a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática, a qual é mais especificamente abordada no Artigo 206. Além desse artigo na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), é desenvolvida para estabelecer e regulamentar as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. No artigo 9º da LDB, está disposto sobre a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE, no qual a gestão democrática, junto com os outros princípios de educação, é resguardada. Esse plano contém a premissa que a gestão educacional deve ser um processo de relação entre a sociedade e a instituição educacional, possibilitando a construção e a conquista da qualidade social na educação. Dessa forma, garantir realmente a implantação da gestão democrática nas escolas pressupõe uma mudança na cultura organizacional, principalmente em relação a participação efetiva dos agentes envolvidos nesse contexto. O objetivo do presente trabalho é analisar como a gestão participativa é vivenciada na escola particular, bem como o entendimento da comunidade escolar quanto a esse modelo de gestão. Dessa forma para o desenvolvimento da pesquisa, está sendo realizada pesquisa bibliográfica por meio do levantamento de dissertações e teses disponíveis no banco da CAPES, bem como em periódicos, dos últimos 5 anos que tratam do assunto em questão, ou seja, a Gestão Escolar e Participativa. Pretendemos realizar entrevistas com agentes envolvidos na comunidade escolar pesquisada para apreendermos a percepção dos mesmos quanto a gestão desenvolvida nesse ambiente educacional. Alguns dos estudos arrolados envolvem as obras de: Arroyo (2008), Libâneo (2001), Paro (2001) Chiroto (2013). Os resultados esperados consistem em obter dados para a compreensão do que se entende, e o que se necessita alcançar para se chegar a gestão escolar, realmente participativa.

**Palavras-chave:** Ensino Privado. Gestão Democrática. Gestão Escolar. Gestão Participativa.

# PEDAGOGIZAÇÃO MIDIÁTICA: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR PELOS PROFESSORES

Fabiana Helena Zen Gorayeb  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica inicial a partir do tema “Pedagogização Midiática: o uso das novas tecnologias no espaço escolar pelos professores”. Esse tema irá relatar como a influência da educação e a tecnologia midiática podem andar lado a lado no ambiente escolar, dependendo do conhecimento e da capacitação dos docentes. Com esse intuito foi realizada uma busca a partir de palavras relacionadas à educação, pedagogia, docente e novas tecnologias. A revisão bibliográfica proporcionou a possibilidade de análise das pesquisas mais recentes sobre o tema, bem como delinear o embasamento teórico e metodológico da pesquisa que desenvolvemos, conhecer as principais propostas, resultados e conclusões de trabalhos científicos que abordaram o tema da “pedagogização midiática” e os professores. Foi consultado o SCIELO, uma biblioteca eletrônica online que disponibiliza artigos científicos publicados em periódico científicos. Nela foram encontrados 23 artigos. No entanto, para o presente trabalho selecionamos 6 deles. A escolha foi feita a partir de artigos com anos recentes e a temática voltada para as novas tecnologias e a pedagogização dos docentes para o uso delas. Além de artigos nacionais e internacionais, também consultamos teses e dissertações no banco de dados da Capes. A partir da revisão bibliográfica realizada foi constatado que diversos autores tratam do assunto sujeito docente e a prática de novas tecnologias no espaço escolar. Muitos artigos tratam da importância da alfabetização do professor para o uso correto e eficaz das tecnologias. Dando assim ao docente poder pedagógico dentro da sala de aula. Muitos autores comentam sobre a importância das TIC dentro do espaço escolar. Debatem também sobre a transformação no modo de ensinar e o aprendizado nessa Era Digital. Outro aspecto importante tratado em um dos artigos, cuja discussão pode auxiliar muito o desenvolvimento de nossa pesquisa, refere-se a inclusão das novas tecnologias dentro da sala de aula, a partir da análise do discurso dos professores sobre a utilização das mesmas, considerando as relações de força que se estabelecem entre professor e aluno.

**Palavras-chave:** Novas Tecnologias. Pedagogização Midiática. Professores.

# A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Fabiano Marcelo de Oliveira Trecente  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A pesquisa tem por objetivo analisar a necessidade da formação pedagógica dos Enfermeiros que irão atuar na educação profissional de nível médio, tendo como metodologia a análise de documentos oficiais, que fundamentam essa necessidade, como os dados mencionados na Indicação CEE n° 64/2007, porém, não indicados nesse documento, mas que mencionam a notória carência quantitativa e qualitativa de Enfermeiros preparados para atuarem com eficiência, eficácia e efetividade como docentes e/ou supervisores de estágio, nos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem. Para tanto, examinaremos os currículos que permeiam a formação pedagógica em cursos de licenciatura em Enfermagem, em Instituições de Ensino Superior de uma região do interior do estado de São Paulo, além de documentos oficiais, tais como, a Resolução CNE/CEB n° 02/97 que prevê a necessidade da formação pedagógica de docentes para a atuação na Educação Profissional de Nível Médio; a Indicação CEE n° 64/2007 que determinou que em todo o Estado de São Paulo, o Enfermeiro e demais profissionais da área da saúde, para atuarem na Formação Profissional de Nível Médio, necessitam ter a capacitação prevista pela Resolução CNE/CEB n° 02/97, e a Portaria COREN SP/DIR/26/2007, que disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional. O referencial teórico está sendo coletado em livros, no banco de dissertações e teses da CAPES, bem como em periódicos que estão na base do Scielo, nos últimos 5 anos. Até o presente momento destacamos os estudos de Cellard (2010), Gimeno-Sacristán (2000), Silva (2015), Shiroma (2015). Como resultados buscamos encontrar nos documentos e na bibliografia selecionada, dados que legitimam a necessidade da formação pedagógica do enfermeiro, fundamentados na preocupação da atuação desse profissional, bem como buscar nos currículos de licenciaturas em Enfermagem, suas relações na formação, que justifiquem e salientam a importância da licenciatura para a formação do futuro enfermeiro-docente.

**Palavras-chave:** Análise Documental. Currículo. Formação Docente do Enfermeiro.

# ATIVIDADES ESTATÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Helen Cristina Liberatori  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Esta pesquisa teve como foco as relações de ensino e aprendizagem em atividades de conteúdos estatísticos para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, tendo como fundamentos teóricos os referenciais da perspectiva histórico-cultural e as concepções Estatísticas de Celi Lopes (2012). O objetivo geral deste trabalho foi identificar quais os indícios que apontam a apropriação de conceitos estatísticos dos alunos e os específicos foram: identificar os indícios do que os alunos desenvolveram a respeito de explicações, argumentações e validações de dados estatísticos nas informações transmitidas em tabelas e gráficos, assim como, identificar como os alunos se apropriam da linguagem Estatística descritiva por meio das novas tecnologias. Nos aspectos metodológicos, trouxemos a discussão dos pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esse paradigma subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º Ano e a pesquisadora. As atividades desenvolvidas foram as seguintes: aplicação de um questionário sobre conceitos estatísticos; apresentação de seis tiras de humor; elaboração de gráficos de barras; utilização do Programa Excel; compreensão de uma pesquisa; elaboração de histórias em quadrinhos com o software “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza (1998), que tiveram como tema conteúdos de Estatística. Para o levantamento de dados, foram utilizados diário de campo e filmagens. Os resultados apontaram que os alunos se apropriaram da linguagem Estatística a partir do processo de interação de ensino e aprendizagem com a pesquisadora, bem como na relação e cooperação com os colegas. Além disso, a apropriação de novos conceitos estatísticos se deu por meio da interação e assimilação dos alunos com as novas tecnologias de comunicação e informação. Assim, enfatizamos a importância da elaboração conceitual no ensino e aprendizagem Estatística, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja na sua dimensão teórica ou prática.

**Palavras-Chave:** Elaboração Conceitual. Estatística. Interação. Perspectiva histórico-cultural. Relações de Ensino e Aprendizagem.

# AS DIFICULDADES DO ADOLESCENTE NOS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Janaina Moreira Dias  
Daniela Leal  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A matemática é considerada ferramenta fundamental para a solução de diferentes problemas, desde aqueles que são parte do cotidiano até os mais complexos. Além disso, a mesma também é vista como forma de comunicação, abrangendo uma linguagem clara, precisa e universal. Apesar de sua importância, a Matemática é vista como uma das mais problemáticas áreas do conhecimento e seu ensino tem se apresentado como um dos grandes desafios educacionais da atualidade, em especial no Ensino Médio, do qual grande parte dos estudantes sai sem absorver o conteúdo necessário. Embora a disciplina tenha sofrido transformações significativas ao longo do tempo, as dificuldades de aprendizagem permanecem. São diversos os motivos apontados como a causa do problema, entre os quais estão: as deficiências inerentes ao sistema de ensino, a desmotivação dos alunos e o despreparo dos professores. Contudo, para melhor compreensão do problema, é importante que seja realizada uma análise mais profunda, considerando aspectos sociais, culturais e psicológicos, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa. Diante do cenário apresentado, o presente trabalho possui como objetivo apresentar e discutir as dificuldades percebidas pelo adolescente em relação aos conteúdos matemáticos, evidenciando também as conseqüências trazidas por tais dificuldades, além de apontar formas de reorganização do processo pedagógico, visando fomentar o desenvolvimento da disciplina nas salas de aula. A escolha do tema se justifica pela relevância do papel exercido pela Matemática, um dos instrumentos mais importantes do mundo moderno e elemento de contribuição para a formação de indivíduos engajados em significativas relações sociais, políticas e profissionais. A elaboração do trabalho será baseada em pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar um levantamento de teorias, concepções e aspectos relacionados ao tema abordado, por meio da revisão de livros e artigos publicados em revistas científicas e bases de dados. Por fim, acredita-se que a análise da relação entre o adolescente e a matemática permitirá a busca por possíveis formas de intervenção na maneira como a disciplina é vista, favorecendo uma prática de ensino mais dinâmica e atrativa, bem como permitindo que o estudante ganhe autonomia na capacidade de elaborar conhecimentos e solucionar problemas cotidianos, ressignificando sua realidade.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem. Ensino Médio. Matemática.

# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL ACERCA DO USO DAS TIC EM SALA DE AULA

Josemar David (IFSP/Sertãozinho)  
Natalina Aparecida Laguna Sicca (PPGE/CUML)

Este trabalho se insere no campo do currículo e está voltado para análise das concepções acerca do uso das TIC na educação. Os participantes da pesquisa serão professores do ensino médio integrado, na área de automação industrial, numa unidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, localizada no interior de São Paulo. Parte das seguintes questões: qual o sentido dado pelos professores da educação profissional de nível médio ao uso das tecnologias de informação na sala de aula? As TIC têm sido introduzidas com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos? Como tem se dado tal uso, nas diferentes disciplinas do curso de automação industrial? Tal uso está voltado para formação de um indivíduo crítico que as utiliza tendo em vista a transformação social? Assim, esta pesquisa pretende analisar os objetos tecnológicos utilizados em sala de aula, focalizando particularmente as TIC e verificar o uso pedagógico dos mesmos. Neste sentido, parte de uma análise do contexto da política educacional da educação profissional de nível médio, situando a questão do ensino médio integrado e no mesmo as políticas voltadas para o uso de tecnologias educacionais, seja em âmbito nacional seja em âmbito do Instituto Federal. Pretende obter dados sobre o uso que os professores fazem das TIC na sala de aula. O corpo teórico será alicerçado em autores da linha crítica. A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa. Os dados serão obtidos por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário. Os participantes da pesquisa serão professores do ensino técnico de Automação Industrial de uma unidade escolar do interior de São Paulo que aceitem participar da mesma. Serão observados os princípios da ética da pesquisa. Nesta fase da pesquisa estamos iniciando o levantamento bibliográfico e o levantamento de documentos escolares e legislações educacionais correlatas.

**Palavras-chave:** Comunicação. Currículo. Educação Profissional. Tecnologia da Informação.

## AS IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA

Kelly Cristina Pádua Bruzegueze Miguel  
Evani Andreatta A. Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este estudo fundamenta-se na matriz teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano e tem como objetivo analisar as relações que possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização em suas interações com seus pares e com o professor em atividades de leitura e escrita e buscar indícios das possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental da sala de recuperação intensiva que chegam a essa etapa escolar sem ainda estarem alfabetizados. A lei que rege a educação brasileira garante o direito das crianças frequentarem tal sala, porém a falta de uma teoria que consiga atender as expectativas de avanços dessas crianças acaba sendo o entrave de todo o processo e nem sempre se observa um avanço dessas dificuldades. O estudo foi realizado em uma sala de alunos repetentes do 3º ano. A construção de dados ocorreu por meio de observação em registro de diário de campo, filmagens de situações em atividades de classe, na relação com os pares, com a professora e com a pesquisadora. A metodologia do estudo foi pautada nas discussões da perspectiva teórica adotada, bem como na pesquisa-ação, orientada para a resolução de problemas e/ou transformação de uma dada situação. A análise mostrou que práticas de ensino descontextualizadas para recuperar os alunos com dificuldades no processo de alfabetização não atendem tais expectativas e, muitas vezes, ocorre uma valorização por atividades repetitivas. Os alunos dessa sala são excluídos dentro no próprio ambiente escolar, o que se faz repensar nas políticas das salas de recuperação. O resultado é o avanço quase imperceptível desses alunos no processo de alfabetização, como vimos nos dados analisados nesta dissertação. Se faz necessário repensar nessas políticas que buscam a solução mágica para os problemas encontrados nessa fase da escolarização e buscar alternativas didáticas para tal objetivo.

**Palavras-chave:** Língua Escrita. Perspectiva Histórico-cultural. Sala de Recuperação Intensiva.

# INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PROFESSOR: UM ESTUDO A PARTIR DE PORTFÓLIOS

Lailah Aparecida Francisco  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

Esse estudo qualitativo tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem a partir da análise dos portfólios reflexivos construídos pelos alunos na disciplina Promoção da Saúde na Educação Básica, cursada pelos mesmos durante o segundo ano da graduação. A proposta é investigar a participação e interação dos sujeitos nesta disciplina (aluno-aluno, aluno-professor) na construção de aprendizado. A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil, oferece no segundo ano do curso de Licenciatura em Enfermagem a disciplina: *Promoção da Saúde na Educação Básica* - tem como base os cinco momentos do ciclo pedagógico: imersão em cenários de prática profissional, síntese provisória, busca de fundamentação teórica, nova síntese e avaliação. Complementa a estratégia de ensino a elaboração de portfólios pelos alunos, nos quais registram e organizam suas reflexões sobre os momentos vivenciados durante o ciclo pedagógico, possibilitando também um maior acompanhamento pelo docente. Este estudo foi realizado a partir de análises dos portfólios de 21 alunos, que oferecem indicativos sobre o uso destas estratégias; seu reflexo na formação de sujeitos críticos-reflexivos, e, principalmente, sobre o papel do outro no aprendizado. A análise dos dados possui como referência a técnica de análise de enunciação proposta por Bardin. A análise dos portfólios aponta para o papel da interação na construção do conhecimento, a reflexão sobre suas próprias percepções e ações, na transformação dos estudantes sobre a suas concepções de conhecimento, possibilitadas nesses movimentos. A partir desse estudo espera-se contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na graduação, na direção de propiciar reflexões e avanços na área do Ensino Superior, especificamente em Licenciatura em Enfermagem. Considera-se primordial a interação com o outro no processo de formação do enfermeiro-educador, na construção de aprendizado significativo e relevante para o seu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

**Palavras-chave:** Enfermeiro. Formação. Metodologia Ativa. Portfólio. Promoção da Saúde.

# O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Lilian Aparecida Borges Pinto  
EMEI Prof. José Pedro Moreira - Ribeirão Preto/SP

A pedagogia de projetos é uma tendência inovadora, que pode ser desenvolvida pelo educador no trabalho com diversas faixas etárias. Os projetos permitem trabalhar com temas provenientes de inúmeras fontes e com materiais variados. Para Fagundes et al (1999), o projeto é uma atividade natural do ser humano, ele auxilia o homem na solução de problemas e contribui para o processo de construção de conhecimento. Atualmente sua utilização é frequente na primeira etapa da educação básica, diversos professores de educação infantil vêm implementando esse tipo de trabalho em suas salas de aula. Verificou-se a importância de realizar um estudo sobre suas contribuições no que diz respeito às necessidades de desenvolver a autonomia e criticidade no aluno, a relação dos conteúdos escolares com cotidiano, a interação da instituição escolar com a comunidade, e dos educandos entre si e com o professor durante a construção e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como princípio metodológico da pesquisa utilizou-se a abordagem investigativa bibliográfica analisando as afirmações de diversos autores relacionadas à prática da pedagogia de projetos. As concepções analisadas são aquelas fundamentadas ao redor de temas pautados na relação da aprendizagem com o cotidiano do aluno e em diversas situações que promovem a autonomia e possibilidades de interações que contribuem para o desenvolvimento e proporcionam a construção de conhecimentos globais. O contexto da sociedade atual requer um modelo escolar mais interativo em que assuntos disseminados na sociedade e temas do cotidiano sejam discutidos e trabalhados dentro das salas de aula e nas escolas como um todo. O modelo de aluno passivo e dependente presente na escola tradicional deve ser substituído. A pedagogia moderna requer a interação entre educandos e educadores, a participação do aluno na construção do próprio conhecimento e, principalmente, a formação de cidadãos autônomos. A pedagogia de projetos contribui para que educador e escola possam atingir esses objetivos, e pode ser utilizada em qualquer nível de escolaridade, inclusive na educação infantil. No trabalho com projetos o educando participa ativamente durante a escolha do tema, do desenvolvimento até a conclusão do projeto. Professor, aluno, família e demais componentes da comunidade escolar trabalham juntos buscando informações em diversas fontes, tais como jornais, revistas, internet, livros, televisão, rádio etc. Os projetos são importantes recursos, pois auxiliam a escola a suprir inúmeras necessidades educacionais presentes no contexto atual, inclusive àquelas que se relacionam a aspectos interativos, de interdisciplinaridade, desenvolvimento de habilidades, autonomia.

**Palavras-Chave:** Autonomia. Cotidiano. Interação.

# A PRÁTICA DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: CONHECENDO PESQUISAS RECENTES SOBRE O TEMA

Márcio Huertas  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este trabalho é parte de uma pesquisa que começou a ser desenvolvida no segundo semestre de 2016, junto ao PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, que tem como objetivo discutir a utilização das novas tecnologias pelos professores do ensino superior, destacadamente no curso de Publicidade e Propaganda. Diante das exigências educacionais atuais, torna-se necessário investigar como o docente do ensino superior relaciona a sua prática pedagógica com as novas tecnologias, o que pensa sobre a utilização desses objetos e como atua dentro do laboratório de informática. Para a revisão bibliográfica inicial proposta, foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses relacionadas ao assunto. O objetivo foi conhecer os resultados destes estudos, as principais propostas sugeridas por eles, as discussões levantadas quanto à prática docente no ensino superior e o uso das novas tecnologias, de maneira a auxiliá-los a delimitação do problema de pesquisa, e a seleção de referencial teórico. Assim sendo, o *corpus* da análise foi levantado a partir de bancos de dados, entre os quais salientamos o banco de teses e dissertações da Capes, o Scielo, o site da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), além do Google Acadêmico. Sendo assim, selecionamos 11 artigos, 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, cujo critério de seleção pautou-se no título desses trabalhos de maneira que trouxessem alguma referência ao tema de nossa pesquisa. Mediante a leitura dos textos, levantamos alguns resultados importantes, e verificamos que existe uma dificuldade por parte dos docentes, pois nem sempre quem domina conhecimentos teóricos sabe passá-los para uma situação de aprendizagem, utilizando-se de novas tecnologias. De início identifica-se que não é suficiente o professor apenas transmitir verbalmente o modo como intervir com as tecnologias na educação, mas sim que ele seja um mediador, determinando qual é a melhor utilização a ser explorada naquele momento. Percebemos uma preocupação comum abordada nos textos, quando é considerado que cabe ao docente desenvolver uma didática onde a sua prática propicie benefícios na relação pedagógica entre ele e seus alunos, identificando as possibilidades de uso destas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem. De forma geral, os autores propõem o aprimoramento do desempenho do professor do ensino superior em sua prática com as tecnologias, visando à sua melhoria como profissional, e assim percebem interesses e expectativas de como as tecnologias podem ser úteis em seu trabalho no laboratório de informática. A partir da leitura desses trabalhos científicos observamos que é importante discutirmos sobre as novas tecnologias no ensino superior, buscando ouvir a voz dos professores, os principais realizadores da utilização desses objetos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Prática Docente. Tecnologias.

## A EXPECTATIVA DO JOVEM PARA APERFEIÇOAR SEU CONHECIMENTO E OTIMIZAR O DESEMPENHO PROFISSIONAL

Maria Tereza de Luca Kassem  
Daniela Leal  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A pesquisa aqui apresentada pretende identificar a relação entre a teoria e a prática do aluno que atua no mercado de trabalho, e que busca o ensino técnico a fim de contribuir com a formação profissional, melhorar a sua prática, diante da perspectiva de aumentar sua rentabilidade. Percebe-se que, diante das mudanças técnicas e tecnológicas nas empresas, os alunos concluintes do ensino médio, após inserção no mercado de trabalho, sentem necessidade de ampliar seus conhecimentos técnicos, principalmente os que os qualificam no desempenho de determinadas funções profissionais. Este é um fato que ocorre, também, com alguns profissionais liberais autônomos, empreendedores que desempenham funções no mercado de trabalho e buscam nas escolas técnicas respostas para as dificuldades da prática profissional, buscando a valorização do trabalho e o diferencial para destacar-se profissionalmente. Nesse contexto o Brasil mostra um cenário favorável, contando com inúmeras escolas técnicas que oferecem o ensino técnico. Entre elas merece destaque, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), reconhecido por seu modelo de educação profissional e pela qualidade de serviços tecnológicos que promovem a inovação na indústria; a ETEC (Escola Técnica Estadual), subordinadas ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, que buscam desenvolver competências e habilidades propiciando a formação integral do aluno como cidadão e como profissional de qualidade. Em vista disso, a demanda por esse ensino técnico tem aumentado ao longo dos anos devido à busca por uma formação profissional rápida – concluída em um ano e meio, – gratuita e que amplia além da oportunidade de emprego à expectativa para a qualidade de vida. Outro fator de destaque do público-alvo que busca o curso técnico, são as empresas que, por falta de mão de obra qualificada, empregam leigos, mas que devido às mudanças tecnológicas, passam a incentivar os funcionários a aprimorarem seu conhecimento técnico em cursos específicos, ampliando ainda mais o recebimento de profissionais que já estão no mercado de trabalho em busca de entendimento científico nas escolas profissionalizantes.

**Palavras-chave:** Curso Técnico. Jovens Trabalhadores. Sentidos.

## A LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA EM SALA DE AULA E OS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE A CULTURA DESSES POVOS

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro (Centro Cultural Palace)  
Fabiana Claudia Viana Borges (CUML)

Apoiados no referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa em especial a de Michel Pêcheux, reconhecemos que pensar em discurso é falar de sujeito e ideologia, é reconhecer que a compreensão do fenômeno da linguagem, não deve ser buscada apenas na língua, ou seja, o discurso como um lugar que perpassa o social, histórico, ideológico, psíquicos, através de sujeitos interagindo em situações concretas. Neste contexto, nos posicionamos em uma prática docente que procura desconstruir um ensino calcado num processo de leitura somente parafrástico, isto é, a reprodução dos sentidos, onde se busca o sentido verdadeiro, único, que se repete e só basta ser decodificada pelos sujeitos-alunos, para uma leitura e escrita perpassada pela multiplicidade de significados que considera a subjetividade do educando, que vai além do que “o autor quis dizer”, que é heterogênea, dialógica, que abrange fatores lingüísticos e extralingüísticos, isto é, aspectos históricos, sociais e ideológicos que compõem todo dizer, portanto, polissêmica. A partir disso, acreditamos que a literatura se realiza na leitura e é uma experiência singular humana, o que faz o texto literário ser caracterizado por sua incompletude, onde não se deve buscar um único sentido, mas os efeitos de sentidos experimentos pelos sujeitos-leitores. Ao reconhecermos a Literatura como uma prática social, levar para interior da escola a questão dos povos indígenas é, de antemão, importantes para nós trabalharmos com textos de autoria indígena, já que deste a Constituição Brasileira de 1988, tem-se oficializada a existência das línguas e das escolas indígenas no Brasil. A obra *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* de Olívio Jekupé é um exemplo dessa literatura de autoria indígena, onde um sujeito da cidade decide conhecer uma cultura diferente da sua e passa suas férias numa aldeia indígena Guarani que marca a heterogeneidade desses povos. Temos uma “Estética Orgânica” literária, apoiados nos estudos de Maria Inês de Almeida que, por sua vez, segue os ensinamentos da escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, que entende a prática escritural e literária indígena numa poética que ela chama de “terrverbivocovisual”, ou seja, uma poética que perpassa dimensões terrenas, verbal, sonora e visual, numa visão de mundo integradora da realidade, onde o sujeito só existe a partir da coletividade. E se a Literatura Indígena – ou nativa como prefere Jekupé – tem uma história marcada de silenciamento desses sujeitos, a não valorização da oralidade e tratada a partir de um viés homogêneo, como se indígena fosse tudo uma coisa só, acreditamos que trabalhar narrativas de autoria indígena é compreender que estes sujeitos estão deixando de ser objeto da literatura para tornarem-se sujeitos dela, num esquema narrativo de tempo e espaço próprio, possível de notar a influência da oralidade na escrita, da importância da ancestralidade onde a vida é cíclica, certamente trazendo para os sujeitos-alunos novos olhares sobre os indígenas, desconstruindo, sobretudo, estereótipos que só sustentaram ao longo da História do Brasil uma formação discursiva nem sempre condizente com a realidade desses povos.

**Palavras-chave:** Autoria. Interpretação. Literatura indígena. Sentidos.

## POESIA VAI À ESCOLA: LEITURA E DISCURSO EM FUNCIONAMENTO

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro  
Soraya Maria Romano Pacífico

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

A partir da metáfora do aforismo de Rubem Alves em enxergar a escola como um espaço de “asas ou gaiolas” em que, muitas vezes, se pendulam, de antemão, alimenta toda a nossa discussão neste trabalho, porque acreditamos que a busca por essas “asas” – entendida como espaços democráticos e coletivos, de escuta aos sujeitos que permeiam o ambiente escolar e promoção efetiva de acesso à leitura e escrita no espaço escolar – possibilita uma relação dialética em sala de aula, entre aprendiz e professor, na construção do objeto de conhecimento, no nosso caso - a leitura - já que trabalhar com língua e linguagem no espaço escolar através de uma metodologia discursiva é compreender que o ato de ler é entendido como um processo discursivo em que o momento histórico-social determina o comportamento, a relação do sujeito com a linguagem e a própria produção de sentidos através desse movimento que não pode ser controlado a não ser pelas suas condições de produção. Desta forma, o objetivo deste trabalho é refletir através do aparato teórico da análise do discurso de linha francesa, em especial a pecheutiana, como se deram as condições de produção das práticas de leitura, escrita e outras linguagens das aulas de Língua Portuguesa sobre poesia em um quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Ribeirão Preto – SP, procurando investigar se essas práticas promoveram gestos de autoria aos sujeitos-alunos com a possibilidade de dar voz aos seus discursos e sentidos produzidos através dessas práticas. Isso significa que objetivamos analisar se por meio dessas práticas de linguagem predominou a relação dos sujeitos-alunos com a paráfrase ou com a polissemia. Levar a poesia para a sala de aula é, sobretudo, autorizar os sujeitos-alunos a terem suas “traquinagens de imaginação”, conforme revela os versos de Manoel de Barros em sua obra *Menino do Mato*, é trabalhar com o discurso polêmico (ORLANDI, 2012) onde a literatura mostra o funcionamento da linguagem, pois o que nos interessa é instalar a discursividade do poético (ROMÃO e PACÍFICO, 2006), dar espaço e voz para que os sujeitos-alunos criem suas próprias poeticidades, é trabalhar com a autoria, desconstruindo uma prática de ensino voltada apenas para uma leitura literal, sem metáforas e polissemia, cravada na imagem de que o sentido deve sempre ser um só, sabendo de que lidar com a leitura é pensar no efeito histórico do poder tecido na/pela escola. É, assim, trabalhar com práticas de linguagem em que o sujeito-aluno possa atingir a sua autoria e se constituir um sujeito alfabetizado e letrado, através de um planejamento que explore outros espaços que não seja apenas o da sala de aula, promovendo aulas mais dinâmicas, em que o discurso polêmico possa se instaurar, ultrapassando uma metodologia voltada apenas para o mesmo (paráfrase), com sujeitos-alunos se interagindo e podendo romper com discursos dominantes opressivos que só sustentam discursos que reproduzem a desigualdade social.

**Palavras-chave:** Autoria. Manoel de Barros. Paráfrase. Poesia. Polissemia.

## O ENSINO MÉDIO E AS DCNEM: SUPERAÇÃO OU CONSERVAÇÃO DA DUALIDADE?

Marli A. Paula  
Michele Cristine da C. Costa  
Centro Universitário Moura Lacerda

Este artigo tende a esboçar através dos documentos legais, como se deram as principais mudanças vivenciadas pelo ensino, este representa o nível de ensino que mais necessita de investimento em políticas educacionais que garantam acesso e permanência atreladas a critérios qualitativos devido ao descaso ao qual foi submetido e a problemática da perda do significado que essa etapa da escolarização representa, principalmente, para aqueles que vivem do trabalho. Enfatizando as duas últimas DCNEM, objetiva explicitar como elas respondem às inquietações históricas sobre esse nível de ensino, os avanços e impasses presentes nesses documentos, abordar a discussão buscando entender como ele se produziu historicamente, aponta um alerta sobre a necessidade de investimento concreto em políticas educacionais específicas para romper com a diferença entre a formação para a elite e a classe trabalhadora. Nos esforçaremos para explicitar que o ensino médio no Brasil nasce como uma proposta de ensino para poucos fazendo com que nesse nível persistam problemas de acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou pela dificuldade de construir uma identidade, compreender as principais mudanças pelas quais passou o ensino médio no país, quais as condições de acesso e permanência e as políticas na área, as concepções presentes na proposta de Ensino Médio Inovador e nas DCNEM – 2011. Abordamos a proposta do Currículo Integrado e observamos até que ponto o parecer da DCNEM-2011 encontra-se articulado a superação dessa formação dual. Problematizaremos até que ponto as novas diretrizes dialogam e apresentam soluções às inquietações históricas sobre esse nível de ensino, elencaremos quais as novas possibilidades de organização que essa proposta do ensino médio apresenta para o país e que desafios continuam na agenda das políticas públicas educacionais, esboçaremos qual o projeto de universalização do ensino médio presente nos documentos atuais, sinalizando que a possibilidade de mudanças, só ultrapassará o aspecto formal se houver mobilização social por mais investimentos em políticas públicas e educacionais que possa superar quaisquer resquícios de dualidade e fragmentação de ensino. O desafio se resume em desintegrar o imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pela superestrutura, o ranço da pedagogia das competências, mudar radicalmente a organização escolar interna, a formação docente, as condições de trabalho, a prática pedagógica, e, enfim, dar condições objetivas e subjetivas para tornar real oferta de igualdade. Apontaremos que as políticas públicas educacionais não almejam liquidar com o capitalismo ou com as políticas neoliberais, mas sim implementar uma educação mais crítica e eficiente para o desenvolvimento do país, então dentro dos limites que nos são dados encontramos o grande desafio de fazer com que as possibilidades reais de mudança – mesmo dentro de um cenário dual - sejam concretizadas. Toda discussão apresentada estudou apoiou-se numa revisão bibliográfica sobre a temática no intuito de entender o projeto de sociedade que respaldou a construção dos documentos legais, assim como, suas possibilidades de avanços ante os discursos neles proclamados.

**Palavras-chave:** Concepção de Educação. Ensino Médio. Identidade. Políticas Públicas.

## O OLHAR DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O PROCESSO DE EROTIZAÇÃO INFANTIL

Paulo Cesar Cedran  
Chelsea Maria de Campos Martins  
Lais Rampin  
Centro Universitário Moura Lacerda

O processo de erotização presente na primeira infância é consequência do papel que a mídia exerce sobre a cultura por meio da banalização e vulgarização do sexo feminino (FELIPE & GUIZZO, 2003). Neste sentido, o olhar do professor de Educação Física pode colaborar com minimização dessa influência com vistas a garantir o pleno desenvolvimento das crianças, conforme determina o artigo 29 da LDB/96. A presente pesquisa tem por objetivo investigar da influência e a presença de elementos eróticos alheios a criança por meio de entrevistas realizadas pelo professor de Educação Física, em uma unidade infantil da cidade de Sertãozinho/SP. As entrevistas foram realizadas junto as mães de alunas que frequentam a referida escola com filhas na faixa etária de quatro a cinco anos. Os dados obtidos permitiram identificar a ausência junto a essas mães da visão de que as mídias e em especial a televisão exercem essa influência sobre as meninas, no que se refere ao estímulo precoce de erotização. Partindo do referencial teórico sobre a questão foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de identificar se as mães compreendem a diferença entre sexualidade infantil e processo de erotização precoce. Pode-se concluir que a maioria das mães entrevistadas ao permitir que suas filhas usassem acessórios, maquiagem e roupas não condizentes com a faixa etária não conseguiu correlacionar esta situação com o contato com a televisão e redes sociais sem restrições, não identificando também, que estas atitudes estariam contribuindo para a precoce erotização infantil. Assim, o professor de Educação Física ao entrevistar as mães contribuiu para que se desenvolvesse não somente as habilidades e competências das crianças por meio da formação pessoal e social e de conhecimento de mundo, como também contribuiu para a utilização do movimento como instrumento de desenvolvimento da lateralidade, orientação espaço-temporal, qualidades físicas e recreação como também os valores referentes a vivência social e pessoal na qual as questões de ordem sexual estariam presentes no processo de desenvolvimento da criança.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Prática Docente. Sexualidade Feminina.

## A ADOLESCÊNCIA, CORPO E GÊNERO

Rafael Miranda Oliveira  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A adolescência é uma fase do processo do desenvolvimento humano caracterizada por grandes transformações biopsíquicas e sociais responsáveis, também, pela construção da identidade do sujeito, possuindo, esse processo, como ponto de partida as mudanças corporais inerentes ao período, sendo o corpo fator delimitante neste ciclo de vida; de modo que a compreensão dos valores sociais atribuídos aos corpos, suas características e manifestações possibilitam ao adolescente apropriar-se de certos modelos sociais na construção de sua identidade. O corpo torna-se para o adolescente um referencial identitário, onde por meio de imagens que lhes são apresentadas pela sociedade por meio de diversas mídias, cada qual constituída de aspectos físicos e comportamentais associados a valores, despertam ou não o interesse em serem incorporados pelo adolescente na construção de sua identidade. Cada sociedade estabelece marcas e valores nos corpos e em suas manifestações, responsáveis pela atribuição de características e significados entre esses itens podemos citar as questões de gênero. As mídias possuem grande influência nesse processo, principalmente a televisão ao apresentar por meio de seus personagens reais ou fictícios modelos de masculinidade e feminilidade, entretanto muitas das vezes sob um viés estereotipado estabelecendo características e comportamentos específicos para cada gênero, possuindo função normatizadora e de referência social. A não adequação às normas ditadas torna-se motivo de questionamentos e exclusão social. Para o adolescente a homogeneidade e o interesse pelas distintas questões de grandes valores sociais, fazem parte no processo da construção de sua identidade. Sendo assim, faz-se necessário identificar junto aos adolescentes de diversas classes sociais as características responsáveis pelo estabelecimento de padrões corporais da masculinidade e feminilidade, se são específicas ou divergentes em cada gênero, a valorização de cada signo entre os gêneros, de forma singular e oposta, a relação com a sexualidade e a influência da mídia nesse processo. A escola torna-se, portanto, local adequado para a pesquisa que é de abordagem qualitativa, onde buscaremos conhecer, por meio de entrevistas com o adolescentes de ambos os sexos, o modelo de beleza masculina e feminina e, conseqüentemente, conhecer a influência das mídias na construção do padrão de beleza.

**Palavras-chaves:** Adolescência. Corpo. Gênero.

# ATIVIDADE RÍTMICA E EXPRESSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Raphael Rivoiro Baetta  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda

Os gêneros masculino e feminino são altamente influenciados pela nossa cultura e pela sociedade em que vivemos. Desde bebês existem estereótipos que indicam a diferença entre meninos e meninas; quando nascem as meninas ganham bonecas e meninos bola ou carrinho; a cor azul é destinada somente para os meninos e a cor rosa para meninas. Com isso, indústrias de vestimenta difundem padrões para os gêneros masculino e feminino, como calça e camisas com enfeites de super-heróis, para os meninos e para as meninas minissaias. Por meio da estruturação da vida em sociedade, percebemos que os corpos expressam as composições sociais os quais fazem parte, mas é o conceito de gênero que implica e estabelece significados para as diferenças corporais, e estes significados variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, pois, nada especificamente no corpo determinam como a divisão social será estabelecida, entretanto, os corpos apresentam marcas visíveis de processos históricos e assim são treinados, marcados, estereotipados e rotulados, assumindo o gestual masculino e feminino que seja socialmente admitido. Assim compreendemos que a educação corporal também assume conhecimentos, movimentos, trejeitos e posturas diferenciadas entre homens e mulheres. O objetivo desse estudo principal é verificar e analisar como as crianças de 10 anos, de ambos os sexos, percebem, veem, lidam com as aulas de Educação Física Escolar, especificamente, com o conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança), e o objetivo secundário é conhecer a percepção que os docentes possuem a respeito do conteúdo “dança”. Considerando que o trabalho apresenta como objetivo conhecer e analisar a visão que as crianças de ambos os gêneros do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar, e o objetivo secundário de conhecer a percepção que os docentes de EF sobre o conteúdo dança. Optou-se nesse estudo pela pesquisa de campo qualitativa, possibilitando investigar a realidade (o fenômeno) com mais profundidade.

**Palavras-chaves:** Educação Física Escolar. Dança. Gênero.

## O SUJEITO LÍRICO NA CONTEMPORANEIDADE

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

Do “ego” racionalista da poesia clássica, nos séculos anteriores a Cristo, bem como na sucessão de autores que, simetricamente, trabalharam a poesia, passando pelo subjetivismo romântico, individualista e rebelde, para chegar à modernidade – e à contemporaneidade –, com a ruptura de todas as amarras linguísticas e literárias, a questão do sujeito lírico incorpora não mais a poesia lírica tradicional, como no período anterior a meados do século XIX, mas um lirismo capaz de exercer o recorte do mundo e de realizar a estruturação da linguagem no poema a fim de apresentar uma nova poesia lírica. Tudo se rompe na transição entre a literatura clássica, anterior ao Romantismo, e a modernidade que se seguiu desde então. Há temas mais líricos e menos líricos, atualmente, mas ambos têm lugar no lirismo contemporâneo. Essa perspectiva é decorrência de uma atualização da lírica que é uma marca de sua presença: não apenas ao poeta, mas também ao crítico literário – e por que não ao leitor? –, importa o modo como a linguagem do poema organiza e estrutura os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. É que, reencontrando sua antiga tradição musical, o poema lírico tem suas marcas nas propriedades de som e ritmo das palavras (meloopia), bem como nas imagens (fanoopia) e, também, na circulação e na discussão de ideias (logoopia) que busca apresentar. Selecionados, esses elementos combinam-se para organizar o texto poético. Na superposição de seleção e combinação, o resultado é a poeticidade da linguagem, que leva à função poética da linguagem, como discutida por Jakobson. Pretende-se verificar a possibilidade de se discutir a poesia lírica contemporânea em obras como *O útero é do tamanho de um punho* e de *Rua da padaria*, respectivamente, de Angélica Freitas e de Bruna Beber, mas contrastando-as com autores brasileiros modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e outros.

**Palavras-chave:** Gêneros Literários. Lirismo. Poesia Lírica. Sujeito Lírico.

## LETRAMENTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

Pensar na literatura como aquisição de linguagem não é nenhuma novidade, mas fazer dessa aquisição um processo contínuo na vida dos alunos, por meio do Letramento literário, pode ser uma eficiente metodologia aos professores interessados em fazer da literatura, da leitura, de rodas de leitura, bem como do livro, elementos indispensáveis na vida e na formação de leitores. Letramento literário, hoje, mais do que a tradicional formação de leitores, significa uma maneira diferente de lidar com a leitura dia a dia dos alunos. A escola é fundamental nessa proposta; sem ela, não há letramento literário, uma vez que não se pode prescindir do elemento educativo incorporado nas trocas de experiências de leitura entre os alunos, em um ambiente em que nenhum outro seria melhor do que o da escola. Nesse sentido, é preciso fazer do processo de letramento literário algo contínuo, capaz de levar à apropriação desses elementos de maneira pessoal e mais próxima possível dos leitores, isto é, fazendo daquilo que se lê uma apropriação pessoal, no sentido de tomar posse de algo que, desde então, torna-se imprescindível ao leitor, especialmente por esses laços que aproximam o leitor e obra literária, criando neles uma vivência capaz de dar sentido ao letramento literário que se espera encontrar nas escolas. Na prática pedagógica, não há esse tipo de letramento sem o contato do leitor com as obras literárias; tal postura é necessária, para que se crie uma comunidade de leitores eficientes, em que se busque a ampliação do repertório de leitura dos alunos, numa troca de experiências fundamentais. Tais propostas tendem a oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento da competência literária que, hoje, nas escolas, nem sempre tem aproveitamento coerente com a importância de se criar o hábito de leitura na vida dos alunos, sejam eles de qualquer nível. Mas é, especialmente, nos ensinos fundamental e médio que o letramento literário têm sua maior relevância.

**Palavras-chave:** Identidade. Língua Portuguesa. Literaturas Africanas. Memória.

## FICÇÃO AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

As literaturas africanas de língua portuguesa estão mais vivas do que nunca, atualmente. No Brasil, autores como Mia Couto e José Eduardo Agualusa, além de Pepetela, Luandino Vieira e outros têm leitores cativos e a atenção da crítica literária – algo bem diferente do que acontecia há 20 anos, quando os cursos de Letras nem sequer tinham as disciplinas de Literaturas africanas de língua portuguesa em suas matrizes. Atualmente, discutir as temáticas da diáspora, da alteridade, do discurso pós-colonial em oposição ao colonial, da memória, da identidade, da dupla colonização feminina, dentre outros tópicos em evidência – como utopia, distopia, afro-pessimismo da década de 1980, o insólito e o fantástico de contos como *O embondeiro que sonhava pássaros* ou *Nas águas do tempo*, ambos de Mia Couto –, é algo bastante comum nos cursos de Letras que, de uma vez por todas, adotaram o estudo, a sistematização e a importância das literaturas dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), casos de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Em cada um desses países, com maior e menor avanço, é possível falar de um sistema literário que, desde as últimas décadas do século XX, passou a existir, especialmente, em Moçambique, Angola e Cabo Verde, enquanto em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – embora com uma atuação menos dinâmica de autores, obras e público leitor, a tríade necessária à sistematização literária (com sugeriu Antonio Candido em sua *Formação da literatura brasileira*) –, esses dois países também têm leitores cativos aqui e, também, lá, nos países africanos de língua oficial portuguesa, algo que constitui um saber admirável, isto é, o de que a língua portuguesa, como as literaturas africanas, está mais viva do que nunca no dia a dia dos falantes e dos leitores que dela se servem e se ocupam, transformando-a, diariamente.

**Palavras-chave:** Identidade. Língua Portuguesa. Literaturas Africanas. Memória.

# PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ABORDAGEM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberta Alessandra Fardin Bianchi  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente resumo integra a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, que tem como temática a abordagem curricular através de projetos na educação infantil. O objetivo deste resumo é descrever a revisão bibliográfica realizada na fase inicial da pesquisa, cujo intuito é conhecer as concepções dos professores da educação infantil sobre projetos e como os desenvolve. No intuito de conhecermos as pesquisas recentes sobre o tema projetos em educação, destacadamente sobre o desenvolvimento de projetos na educação infantil, realizamos uma revisão bibliográfica inicial, buscando artigos, teses e dissertações que desenvolveram o tema, dentro do período de 2000 a 2015. Utilizamos como filtro os termos projetos e educação infantil. É válido ressaltar que durante a pesquisa, observamos a existência de poucos trabalhos publicados que fazem referência ao trabalho com a metodologia de projetos na educação infantil. Na revisão bibliográfica encontramos dois artigos que servirão de ancora para a pesquisa, são eles: “Metodologia de Projetos na Educação Infantil: valores, saberes e desafios”, de Monteiro, Oliveira e Rondon (2013), que sinalizam os equívocos que existem em relação aos projetos na educação infantil, e legitimam, a partir do referencial teórico que utilizam a importância da valorização da infância e de uma aprendizagem significativa na educação infantil, utilizando assim os projetos. Já o artigo “Educação Infantil e Projetos: uma questão de currículo ou método?”, de Silva e Ferreira (2005), partindo dos estudos de Moysés Kuhlmann sobre a infância, traz as abordagens encontradas no trabalho com projetos na educação infantil, como Reggio Emilia, High/Scope e projetos de vida cooperativa. Nas pesquisas sobre as dissertações selecionamos oito delas, mas concluímos que três serão principais para a pesquisa que desenvolveremos durante o mestrado. São elas, “O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil de Leitão (2011), “A Pedagogia de Projetos: de sua formulação inicial a sua re-significação na educação infantil atual”, de Santos (2007), “Portfólio na Educação Infantil: Desvelando Possibilidades para a Educação Formativa”, de Rizer (2007). Todos os artigos e dissertações encontrados legitimam a educação infantil como etapa muito importante que necessita de um trabalho pedagógico significativo, também apontam a importância da formação dos professores e sua atuação como mediador do processo e não como um mero transmissor de conhecimento. Outro aspecto importante no trabalho com projetos na educação infantil é a forma como os registros acontecem, a importância da documentação pedagógica. Os trabalhos selecionados auxiliam na compreensão da importância do desenvolvimento de projetos na educação infantil, nas discussões em torno do papel do professor neste desenvolvimento e também na importância dos registros e concepções dos professores sobre os projetos que desenvolvem junto a seus alunos.

**Palavras-Chave:** Currículo. Educação Infantil. Projetos.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA

Roberta Fiacadori Kato  
Michelle Mayumi Chinen  
Mateus Henrique Meska  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

Este estudo tem o objetivo de apresentar a importância da atuação do discente implementando atividades de educação e promoção em saúde, para o seu processo de aprendizagem na graduação. Trata-se de um estudo descritivo das atividades realizadas pelos acadêmicos de graduação em enfermagem durante o Estágio Curricular Supervisionado - Promoção da Saúde na Educação, em uma Escola Estadual de um município do Interior de São Paulo. Por se tratar de um relato de experiência desenvolvido pelos acadêmicos de enfermagem não necessitou passar pelo CEP. Juntamente com coordenação e direção da escola de Educação Básica foi desenvolvido o Projeto Sexualidade, cuja finalidade a atuação dos estudantes de enfermagem junto a escolares, com idade entre 12 e 17 anos. As atividades foram desenvolvidas por meio de aulas dialogadas com base na metodologias ativa, contando com feiras e dinâmicas. Para desenvolvimento do Projeto Sexualidade os escolares interagiram com os estudantes de enfermagem a partir de três momentos: iniciação a sexualidade, vulnerabilidade e DST; violência sexual. No primeiro momento, foi dividido cada sala entre meninos e meninas, desenvolvendo um bate-papo sobre sexualidade, principais dúvidas e seus conhecimentos prévios. No segundo momento foi desenvolvido uma feira de vulnerabilidades e DST, para isso foi realizado uma exposição em cinco estações: a primeira de doenças sexualmente transmissíveis causadas por vírus, a segunda doenças sexualmente transmissíveis causadas por bactérias, a terceira riscos e vulnerabilidades de contrair DST, a quarta estação foi aprendendo a usar camisinha e por último a quinta estação, foram realizadas exposições de panfletos preventivos de doenças sexualmente transmissíveis. Para finalizar, trabalhou-se violência sexual por meio de teatro, dinâmicas e discussões em grupos. Considera-se a interação de estudantes da Graduação em Licenciatura em Enfermagem um recurso de aprendizagem que possibilita o amadurecimento enquanto graduandos, permitindo despertar para um outro cenário de atuação da própria enfermagem, bem como desenvolver a prática de promoção e educação em saúde na escola de Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Educação em Saúde. Enfermagem. Promoção da Saúde.

# A APLICAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PELOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Sérgio Luís Balthazar

Daniela Leal

PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Os professores nas séries iniciais deparam-se com muitas dificuldades ao trabalhar com conceitos matemáticos. Isto porque, a matemática precisa estar relacionada com o cotidiano dos alunos para ter significado, além de suas próprias especificidades. Nas séries iniciais esta relação não é diferente, precisa-se trabalhar com o conhecimento que os alunos têm. Entretanto, quando se observa a formação do professor-pedagogo que ministra aulas de matemática entre outras disciplinas, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental do ciclo I, nota-se que em seu curso a carga horária destinada à matemática é pequena; o que não dá condições suficientes ao futuro professor para desenvolver um ensino adequado. Sabe-se, também, que muitos escolhem a licenciatura em pedagogia por não gostarem da matemática. Todavia, terão que ensiná-la. Também devemos salientar a importância das Instituições de Ensino no acompanhamento nas práticas de ensino de matemática e de outras disciplinas, e mencionar que muitos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, com isso ficam com pouco tempo para preparar suas aulas. Na parte do bloco inicial de alfabetização, percebe-se que há problemas também e que, acredita-se que precisaria ter um educador matemático para auxiliar no trabalho com a alfabetização. Objetiva-se, portanto, nesta pesquisa estudar o trabalho de professores-pedagogos conjuntamente com um professor de matemática, no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com intuito de, além de preparar o aluno para a mudança de ciclo, verificar a importância de um trabalho direcionado à capacitação dos educadores das séries iniciais, na linguagem matemática, por intermédio de estratégias que busquem uma melhoria do ensino e tornem o aprendizado da matemática menos impactante tanto para alunos quanto para os professores que ensinam. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento, inicialmente, a entrevista com os professores, para posteriormente a realização de trabalho conjunto com os mesmos, para futura análise dos resultados obtidos com o tipo de capacitação proposta.

**Palavras-Chave:** Capacitação. Matemática. Séries Iniciais.

## A INFLUÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Sinara A. L. Silva  
Evani A. Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este estudo tem como principais objetivos analisar práticas de trabalho com leitura e escrita de alunos do ensino técnico-profissionalizante, em sala de aula, e refletir sobre o papel do professor, durante essas práticas, para a constituição de sujeitos leitores. Durante a pesquisa, os alunos estavam cursando o segundo e terceiro módulos do curso técnico em administração, em uma escola no interior do estado de São Paulo. Este estudo está estabelecido nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e discursiva, especificamente na vertente didática sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, a fim de desenvolver um trabalho que integrasse as práticas de leitura e escrita, e favorecesse o uso correto da língua, contribuindo com o desenvolvimento efetivo dos alunos. Optou-se pela metodologia qualitativa, tendo como foco a interação dos alunos com a professora/pesquisadora e a situação estudada, enfatizando o processo de aprendizagem e desenvolvimento como instrumento de trabalho docente e de coleta de dados para a investigação. Assim, adotamos também a pesquisa participante, encontrando, no paradigma qualitativo, um caminho viável para o desenvolvimento deste trabalho, guiado para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. Os resultados alcançados apresentam que os alunos manifestam claramente mais interesse pelos textos, com cujo gênero eles têm mais afinidade e, conseqüentemente, mais domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, em relação a textos com os quais eles têm menos contato, observou-se maior dificuldade na leitura, compreensão e até mesmo escrita. A sala de aula compõe-se pelo encontro de sujeitos distintos, com histórias diferentes, e verificou-se que, por meio do convívio e das interações sociais, ocorre troca de experiências entre alunos e entre estes e a professora. Esta tem um papel de suma importância, pois, por meio de suas ricas contribuições, promove práticas para a constituição dos sujeitos leitores, auxiliando nas mediações, na organização do conteúdo a ser desenvolvido, nas interações e orientações, buscando sempre, durante as atividades, incentivar e desenvolver os trabalhos com a leitura e a escrita. Desse modo, os resultados demonstraram que o trabalho com gêneros textuais foi produtivo, pois durante esse período tivemos a oportunidade de trabalhar com a leitura e a escrita dos alunos e observar as interações aluno/aluno, aluno/professora e seus respectivos avanços, tendo em vista o contexto histórico-cultural de cada um.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Gênero textual. Leitura e escrita.

# ASPECTOS ÉTICOS E SOCIAIS DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO JUNTO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUARIBA/SP

Stella Barichello Martins de Freitas  
Chelsea Maria de Campos Martins  
Paulo Cesar Cedran  
Centro Universitário Moura Lacerda

A escola representa um espaço privilegiado para formação dos alunos no que se refere a reflexão sobre os conflitos e valores presentes no processo de formação ética da criança. A escola ao se fazer presente eticamente deve atuar para garantir a coerência entre as práticas e os princípios que norteiam a aquisição de valores e a resolução de conflitos que ocorram em seu espaço. Questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas, componentes de uma moral, sem ser em si mesma mera prescrição normativa é dever social dessa instituição. No meio acadêmico pesquisadores como Darido (2001) afirma que o papel da Educação Física perpassa por várias tentativas de rompimento com os modelos de ensino mecanicista, esportivista e tradicional que não contribuí para a formação de valores conforme o preconizado na legislação vigente. Visando oferecer outras concepções pedagógicas, tais como a humanista e a fenomenológica, o desenvolvimento da psicomotricidade, baseada nos jogos cooperativos, e a visão sócio-interacionista e construtivista indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem suprir esta lacuna no processo formativo do educando. Assim, em virtude das concepções mais tradicionais a Educação Física vem progressivamente perdendo sua identidade, em especial, no Ensino Fundamental, em relação ao seu propósito de criar processos de interação e socialização, que contribuam para uma vida saudável e principalmente para a construção de valores no processo de formação do aluno/cidadão. Ainda no contexto escolar, a Educação Física muitas vezes é desvalorizada por parte de alunos e pela própria equipe gestora pelo fato de que o sistema brasileiro de educação prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando melhores resultados nos processos de avaliações externas, como por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Essas avaliações que tem por finalidade produzir um diagnóstico do sistema de educação pública, deixa a desejar quando se refere a conteúdos que contribuam para a formação cidadã e crítica do aluno. Tendo em vista orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, a qualidade do próprio processo formativo é que fica prejudicada. Neste sentido, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a implementação do Currículo de Educação Física nas escolas públicas do município de Guariba/SP. O procedimento metodológico adotado a fim de verificar o alcance dos objetivos propostos na pesquisa foi o da abordagem qualitativa que privilegiou a documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e da documentação direta (acompanhamento das aulas de Educação Física), por meio da realização de entrevista semi-estruturada. A ênfase no Ensino Fundamental (Ciclo II) tem a finalidade de verificar, em que medida, o conteúdo programático de Educação Física contribui como meio de formação humana na preparação dos alunos para enfrentarem conflitos do

cotidiano com dignidade e respeito para que possam conviver de forma atuante e participativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo Oficial SEE. Educação Física Escolar. Formação Humanista.

## CONTRIBUIÇÕES DE RECENTES PESQUISAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Valéria Helena Reiff Janini  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa ainda em fase de desenvolvimento no PPGE, cujo tema é intitulado “As metodologias ativas no ensino técnico de enfermagem: as percepções dos professores”. A vivência diária durante a formação dos alunos no curso técnico de Enfermagem mostrou-nos algumas dificuldades e aflições vividas pelos docentes da área. Diversidades essas que refletem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na utilização de ferramentas educacionais para estimular e incentivar o aluno a construir o conhecimento. Trata-se de uma pesquisa voltada à questão da prática docente e como ela tem se desenvolvido, considerando que hoje há uma motivação para que os professores do ensino técnico de Enfermagem aperfeiçoem sua prática a partir de uma “metodologia ativa”. Dessa forma, o presente estudo, em sua fase inicial, utilizou a análise bibliográfica de 08 trabalhos científicos publicados na base de dados Scielo, Lilacs e CAPES, os quais estão relacionados com metodologias ativas. Portanto, a revisão proporcionou conhecer autores que se dedicam ao estudo sobre metodologias ativas e práticas docentes, visando um aprendizado crítico e reflexivo. Observamos que há muitos trabalhos que mostram a importância da utilização das metodologias ativas, destacadamente no ensino técnico em Enfermagem, porém, há poucas discussões direcionadas a conhecer e compreender o que pensam os professores desses cursos e como utilizam as propostas de metodologias ativas. Surge então, a partir da revisão feita, a ansiedade de conhecer e compreender como esta metodologia se apresenta e efetiva-se também na área da formação técnica em Enfermagem. Observamos, a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano do ensino técnico em Enfermagem, que a proposta de utilização da metodologia ativa tornou-se uma abordagem muito incentivada na prática docente. Ainda por meio da revisão bibliográfica, podemos conhecer quem são os autores que são utilizados como referencial teórico, a fim de compreender a metodologia ativa e o papel do professor como mediador, recaindo sobre ele entender o que é esta metodologia e como a mesma pode contribuir para a aprendizagem dos alunos do curso técnico em enfermagem.

**Palavras-chaves:** Metodologias Ativas. Prática Docente. Técnico em Enfermagem.

## ATIVIDADES AUXILIARES NA CORREÇÃO DA POSTURA CORPORAL EM ESCOLARES

Yuri Henrique Siqueira Pompeo  
Santiago de Oliveira Teodoro  
Raphael Rivoiro Baetta  
Centro Universitário Moura Lacerda

O presente artigo abordará questões envolvendo problemas e desvios posturais em alunos do ensino médio, que é um assunto tão pouco divulgado e abordado nas aulas de educação física escolar, propondo atividades que auxiliem na correção postural, como o yoga e o kung fu, abordadas nas aulas de educação física. De modo a conscientizá-los sobre a importância de uma postura correta e seus benefícios em seu cotidiano. Sendo assim, o yoga e o kung fu inseridos nas aulas de educação física escolar, irão contribuir para sua fase pós-escolar, tornando-os melhor preparados para o mercado de trabalho e universidades, caminhos estes que se mostram cada vez mais competitivos. Os benefícios da prática do kung-fu e Yoga são voltados ao desenvolvimento pessoal, mental e corporal dos praticantes, sendo alguns desses benefícios a melhoria na atenção e senso de percepção; auxílio na ampliação do senso de espaço e direção; aprimora os reflexos; coordenação motora; e melhorias na postura e fortalecimento muscular. Em suma pode-se dizer que essas modalidades é ótimo para o bem do corpo e equilíbrio da mente, já que em paralelo às práticas das técnicas o aluno é incentivado a conhecer a cultura que envolve e deu origem a essas artes. A Educação Física na escola tem o objetivo de incluir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, vinculadas aos blocos de conteúdos esportes, jogos, ginásticas, lutas, conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998). O presente estudo tem como objetivo propor atividades práticas que auxiliem na correção postural dos alunos do ensino médio, utilizando a modalidade Kung-fu e Yoga. A Metodologia utilizada para este trabalho foi a revisão bibliográfica, as buscas foram realizadas em três bases de dados bibliográficos – Google acadêmico; LILACS e SciELO - ScientificElectronic Library Online. Onde foram selecionados os artigos que abrangesse o tema abordado. Tendo isso em vista se faz necessário uma reeducação de seus hábitos, o yoga e o kung-fu podem ser usados como ferramentas de auxílio que estimulem e conscientizem esses alunos, transmitindo conhecimentos sobre uma postura correta, que conseqüentemente irá trazer inúmeros benefícios para seu desenvolvimento no decorrer de sua vida.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Ensino Médio. Kung-fu. Postura Corporal. Yoga.

# RESUMOS EXPANDIDOS

# UMA REFLEXÃO CRÍTICA DOS MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS NA EAD

Carlos Rodrigo Monteiro Cheri  
Paulo César Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente resumo expandido tem o objetivo de refletir sobre as metodologias de ensino que melhor atendam as diferentes propostas educacionais ao elaborar o plano de disciplina no Ensino Superior para a modalidade de educação a distância. A adoção por um currículo mecânico e controlador prevalece, resultando em um método de ensino que impõe ao aluno conhecer as respostas corretas para que se possa estipular uma nota, não propicia condições para que ocorra a reflexão crítica no processo ensino/aprendizagem. Esse fato fica evidente diante da forma com que é estabelecida a metodologia de ensino que não leva em consideração a diversidade e a subjetividade de uma sala de aula no desenvolvimento de competências na Educação Superior.

A necessidade de utilizar a didática na adoção do método de ensino mais apropriado para o desenvolvimento estruturado das competências, nem sempre está relacionada ao alinhamento curricular, onde seriam identificadas as coerências entre os diferentes elementos do currículo e as necessidades apresentadas pelos alunos. Neste contexto, os elementos deveriam estar vinculados com os objetivos educacionais e com os métodos de ensino e não apenas impostos por modelos pré-concebidos que devem ser rigorosamente utilizados no EAD.

Seria no decorrer de sua atuação como professor, que a prática pedagógica seria aperfeiçoada. Durante a realização do seu trabalho, “das experiências e aspirações[...] na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos” (RIBAS, 2000, p. 62). Nesse contexto, o problema está não na escolha dos métodos de ensino, já que a decisão do professor pelo método de ensino não é levada em consideração. Essa prática contraria o que Ribas (2000) denominaria de finalidade da prática docente, ou seja, qual o método de ensino aplicado seria melhor para o desenvolvimento das diferentes finalidades educativas.

Há uma variedade de métodos de ensino disponíveis aos professores e tutores presenciais e a distância na execução de sua tarefa de criar um ambiente de

aprendizagem aos alunos. Neste sentido, a escolha de métodos pedagógicos e a utilização de diferentes técnicas e atividades de concepção existentes deveriam ser consideradas e apoiadas para que os professores, considerando uma realidade onde a repetição deve ser evitada, pudesse criar condições para a reflexão e a interação em sala de aula.

A criação e implementação de ambientes de aprendizagem ricos metodologicamente, não só atenderiam ao propósito de responder à diversidade de estilos de aprendizagem, como também, ajudariam na garantia de posicionar a universidade como um centro de referência, sobre o que constitui a sua missão fundamental: a geração de conhecimento, por meio da investigação e transmissão de saberes, que seria alcançado por meio do ensino.

Mesmo fundamentado teoricamente como fizemos acima, o cenário educacional do EAD não contempla esta perspectiva didático pedagógica apresentada. Num modelo educacional em que o lucro se sobrepõe aos interesses educativos e, em um cenário de aquisições, fusões e redução de custos no contexto das IES de capital aberto, é preciso atentar-se para o detalhe em que, a decisão pelo método de ensino está relacionada com a questão dos custos envolvidos, com os recursos empregados e o com o tempo de aula exigido, limitando ao máximos os encontros presenciais (BALL, 2014).

Legalmente, o desenvolvimento de competências no Ensino Superior para a modalidade de educação a distância destaca a necessidade de selecionar métodos de ensino mais adequados para alcançar os objetivos educacionais (ELTON, 2000) mas cada método de ensino tem o seu papel no processo de aprendizagem. Por esse motivo, seria ideal a utilização de métodos variados, combinados e aplicados pelos professores na Educação Superior (ZABALZA, 2003; 2011). O docente deveria direcionar sua atenção ao método de ensino que melhor atendesse aos objetivos educacionais, ao conteúdo programático que será ministrado. Na Educação Superior, os professores deveriam estar comprometidos com o método de ensino a ser utilizado, direcionando suas ações para os indícios implícitos nas condicionantes sócio-culturais.

Dentre os autores que ressaltam a necessidade da relação entre os métodos de ensino e os objetivos educacionais, Cohen (1987), analisou a coerência que deve existir entre os diferentes elementos que compõe o currículo, destacando a necessidade de estabelecer um alinhamento curricular (BOLÍVAR, 2008). A este respeito, González (2013) ranqueou em sua pesquisa os métodos de ensino com maior amplitude e eficiência na Educação Superior. Constatou que os métodos de ensino que propiciam

uma interação maior com a realidade refletem mais nos alunos e, possivelmente, proporcionam um alcance mais amplo dos objetivos de aprendizagem.

Segundo González (2013), palestras, tutorias e testes, utilizados em grande escala na educação a distância são classificados como última opção aos critérios de eficiência e abrangência. Mesmo assim, tais métodos são os mais utilizados atualmente, justamente, por permitir a redução dos custos nas IES de capital aberto que adotam métodos que propiciem redução de custos. O resultado da pesquisa é significativo para as políticas de acesso na Educação Superior, pois, ao caracterizar que o ensino superior baseia-se principalmente na transmissão de conhecimento (MARTIN-MOLERO, 1993), este ocorre de forma mecânica e tecnicista, prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico e focando-se apenas nas metas de ampliação de vagas que as faculdades estabelecem (NAVARIDAS, 2004).

É preciso refletir sobre os métodos de ensino adotados na Educação Superior para a modalidade de educação a distância, alinhando os conteúdos do currículo a métodos para a construção do aprendizado, identificando qual seria o método de ensino selecionado pelo professor para que o aluno pudesse aprender efetivamente.

### Referencias Bibliográficas:

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOLÍVAR, A. La práctica curricular. In A. De la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

ELTON, L. **Turning academics into teachers:** a discourse on love. *Teaching in higher education*, ed. 5, vol. 2, p. 257-260, a. 2000.

GONZÁLEZ, J. Alcoba. Alineamiento Curricular En Educación Superior. **Professorado**, vol. 17, nº 3, sept.-diciembre. 2013. Disponível em: < <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL3.pdf> >. Acesso em: 22 set. 2016.

MARTÍN-MOLERO, F. **El Método:** su teoría y su práctica. Madrid: Dykinson, 1993.

NAVARIDAS, F. **Estrategias Didácticas en el Aula Universitaria**. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones, 2004.

RIBAS, M. H. **Construindo a Competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003

\_\_\_\_\_. **Metodología Docente**. REDU - Revista de Docencia Universitaria, ed. 9, vol. 3, p. 75-98, a. 2011.

# **AÇÃO DA PROMOÇÃO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES NA SUA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Danyele Fernandes Machado

Bruna Barbosa Santos

Marina Liberale

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática, possibilitando o domínio de conhecimentos científicos. Nesta modalidade, os alunos em formação no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, ampliam suas experiências em Promoção da Saúde na Educação Básica. Este projeto tem como objetivo proporcionar ao aluno de graduação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem ampliar suas experiências em Promoção da Saúde na Educação Básica, através de reconhecimento do contexto sociocultural, suas necessidades e possibilidades de trabalho de saúde no local e elaboração de planos de ensino para ações educativas voltadas à Promoção de Saúde.

De acordo com Candeias (1997), são múltiplas as combinações educacionais contextualizadas que têm por objetivo atingir ações e condições próprias para a vida, que conduzem à saúde. Apoiada na Lei de Diretrizes e Base (1996), a escola deve capacitar o aluno para a vida social e para o trabalho, proporcionando o senso crítico e autonomia diante de necessidades em seu contexto cultural. Nesse sentido, identificando e reconhecendo as necessidades de saúde, destaca-se a carência de trabalhos com temas sociais como propostos pelos temas transversais. De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais - PCNs, os temas transversais abordam e atravessam os vários campos do saber e podem ser trabalhados por qualquer professor em sala de aula (BRASIL, 1998).

Segundo a carta de Ottawa (1986), promoção da saúde é um meio para a o processo de capacitação no sentido de dotar o indivíduo para melhorar a qualidade de vida e saúde. Esse processo ocorre por meio da participação e protagonismo do indivíduo na conquista do seu bem-estar físico, mental e social. Faz-se necessário

identificar as suas aspirações para que possa modificar o meio ambiente de modo favorável. Esse projeto possibilita a realização de ações em âmbito escolar com a finalidade de promover a capacitação da comunidade para melhorar a sua qualidade de vida e seu empoderamento, visando os alunos e profissionais do ambiente alvo.

O Projeto contou com ações desenvolvidas no último semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015 na Escola Estadual Professor Walter Ferreira, em Ribeirão Preto. Contou com a participação de alunos bolsistas e voluntários do segundo e terceiro ano do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, uma enfermeira licenciada, e a coordenação de uma docente, todos da EERP-USP. Foram realizados encontros semanais, com duração de quatro horas na Escola de Educação Básica e encontros mensais com os integrantes do Projeto para discussão, reflexão e avaliação.

Junto à coordenação da Escola de Educação Básica, optou-se por desenvolver as atividades educativas com os estudantes do ensino médio, cerca de 300 alunos, todos com idade entre 14 a 17 anos. Nesse período foram desenvolvidas as seguintes atividades com as turmas do primeiro ano do ensino médio: "Concepção de saúde"; "Drogas"; "Perspectivas de futuro"; "Métodos contraceptivos, DSTs e Planejamento Familiar"; "Valores/Respeito"; "Gênero". Esses temas foram desenvolvidos segundo as necessidades da Escola, dos professores, funcionários e alunos. No ano de 2015, realizamos atividades com as turmas do primeiro ano do ensino médio (1º A, B, C e D), segundo ano do ensino médio (2º A, B e C), e terceiro ano do ensino médio (3º A, B e C).

Estas atividades, proporcionaram para os alunos o desenvolvimento de autonomia e cidadania, reforçando o papel da escola na formação de cidadãos, abordando necessidades dos alunos. No planejamento das atividades educativas foram desenvolvidas estratégias de ensino com a proposta das metodologias ativas, criando condições de problematização e de aprendizagens significativas. Deste modo, reconhece-se o professor como um mediador do processo de aprendizagem do estudante, trazendo-o para a "cena" como sujeito ativo (FREIRE, 1996).

Para os estudantes de Licenciatura em Enfermagem participantes do projeto, as atividades trouxeram a oportunidade de ampliar a visão do profissional de saúde atuando na educação básica, desenvolvendo habilidades docentes através de temáticas e metodologias ativas de aprendizagem, com a finalidade de agregar aprendizagem para os alunos do ensino médio. Propicia-se assim, o desenvolvimento de ações que atendem a proposta das diretrizes do Curso de Enfermagem (BRASIL, 2001): "Art. 3º O Curso

de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: [...] II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica [...]”.Reconhece-se que este projeto foi essencial para aumentar o conhecimento e desenvolvimento acadêmico e pessoal dos graduandos bolsistas, além de promover os conhecimentos voltados para a promoção da saúde dos alunos da Educação Básica.

Considera-se que os resultados relativos aos objetivos do Projeto de Extensão foram plenamente alcançados. Como a abordagem de Promoção da saúde visa a autonomia e participação no processo de saúde dos sujeitos envolvidos, compreende-se que a melhor estratégia de trabalho em classe é o empoderamento dos alunos, a partir do domínio dos conteúdos, ganhando um significado mais amplo e articulado com seu contexto sócio cultural. Assim, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de futuros educadores em saúde, pois foi possível vivenciar, de forma mais intensa, as oportunidades de planejamento, aplicação e avaliação das atividades a partir da metodologia ativa.

#### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL. **Resolução CNE/CES N° 3 de 7 de novembro de 2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): MEC; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE/MEC, 1996.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n.2, p.209-213, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE PARASIToses INTESTINAIS IMPLEMENTADAS EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR

Gabriela Rodrigues Bragagnollo  
Pâmela Caroline Gil de Toledo  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Beatriz Rosetti Ferreira

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A escola é um local propício para exercer atividades de educação em saúde, pois é durante a infância que ocorre facilmente a transmissão de doenças parasitárias. Essa fase é decisiva na construção de condutas e posturas. O espaço escolar contribui para a aquisição de hábitos saudáveis, auxiliando no controle de diversas doenças como as parasitoses intestinais. Ao se implementar um programa de educação em saúde seria relevante avaliar o seu desdobramento para manter, adequar e aprimorar as atividades desenvolvidas tendo-se em vista a intervenção a ser realizada. Cabe ainda avaliar o processo de realização. Assim, a avaliação permite rever as práticas que foram aplicadas no programa, prever se uma intervenção foi bem sucedida, ou não, e oferecer uma estrutura para futuras atividades de educação em saúde (WHITEHEAD, 2003).

Um ponto importante do processo avaliativo de uma atividade de educação em saúde está em detectar “porque tal projeto é efetivo” ou “porque não é efetivo”, numa determinada localidade (AKERMAN et al., 2002). Sendo assim, num projeto cultura e extensão elaboramos e implementamos um programa educativo sobre parasitoses transmitidas via oral-fecal em uma escola pública do interior paulista, com crianças de 1º ao 4º ano, envolvendo as famílias dos alunos e os educadores. Em seguida realizamos a avaliação do impacto das atividades educativas por meio de entrevistas com os alunos.

Nesse projeto propusemos conhecer a opinião dos professores (n=5) que presenciaram e participaram das atividades a fim de obter dados mais significativos sobre a efetividade do programa educativo sobre verminoses intestinais; o processo de como foram elaboradas; os efeitos da promoção da saúde no espaço escolar e o papel do professor em participar e dar continuidade a atividades de educação em saúde na escola. Cabe ressaltar, que o professor está em constante contato com os alunos e mantém-se próximo da realidade cultural e social dos envolvidos, sendo o principal mediador (PINO, 2005) para promover a continuidade de ações de promoção de saúde na escola.

Esta pesquisa qualitativa possui caráter descritivo. Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro semi-estruturado aplicado por meio de entrevista individual, gravada com aparelho de áudio para registro e com duração de aproximadamente trinta minutos com cada professor. As entrevistas foram transcritas para análise das narrativas e descrição das falas dos professores, identificando as opiniões, sugestões, os benefícios e os impactos das atividades educativas para a população local de forma a contribuir com a melhoria de programas de saúde na escola.

A avaliação dos professores se deu em quatro categorias, sendo estas: (1) Forma de elaboração do programa educativo, (2) Implementação das atividades educativas, (3) Resultado das atividades educativas e (4) Possibilidade de dar continuidade às atividades de educação em saúde na escola. Cabe ressaltar que a elaboração do programa educativo implementado se deu a partir das sugestões dos professores que enfatizaram a importância de utilizar estratégias como teatro, vídeos, jogos, maquetes, feiras e multimídia, estimulando a participação ativa dos alunos. Assim, o método e as estratégias escolhidos para a implementação do programa educativo (jogos, teatro com fantoches, cartazes, desenhos e feira de exposição) procuraram despertar o interesse e motivar a participação dos alunos.

A ética da pesquisa foi direcionada pela Resolução 196/96 para pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da EERP-USP, Protocolo: nº1347/2011 de 15/06/2011.

Diante dos resultados obtidos, conseguimos informações que puderam nos auxiliar na avaliação das atividades educativas realizadas na escola. Ainda pudemos obter dados sobre a possibilidade de continuidade das atividades de educação em saúde, focando o papel ativo do professor.

A avaliação pelos educadores das atividades educativas realizadas na escola mostrou que o programa educativo foi elaborado e implementado de forma adequada e surtiu um efeito positivo sobre a mudança de hábito com relação à higiene pelos alunos envolvidos. Somente a atividade que envolveu a comunidade (familiares dos alunos), a feira de saúde, não foi muito apreciada. Isso se deu devido à forma como foi planejada, sugerindo que outras estratégias/metodologias poderiam ser empregadas.

Analisando os resultados obtidos, concluímos que para dar continuidade às atividades de um programa de educação em saúde numa escola, o seu planejamento deve ser realizado junto com os professores, a fim de incluir os conteúdos na grade curricular integrando saúde e educação. Além disso, atividades que envolvam toda a

comunidade devem ser cuidadosamente planejadas em conjunto, procurando divulgar e organizá-las de forma a oferecer uma estrutura adequada para abordar os temas de saúde com toda a população, garantindo a participação de todos. Foi possível observar ainda, que é necessário o investimento na formação continuada dos professores para estimular o desenvolvimento de atividades de saúde na escola.

Outro ponto relevante observado foi a importância da integração da universidade e escola de forma a fornecer mais recursos às atividades desenvolvidas, compartilhando conhecimentos e habilidades entre os envolvidos. Por fim, o trabalho de educação em saúde realizado nas escolas deve ser constante, visando resultados a longo prazo. A continuidade das ações educativas precisa ser realizada por todos os profissionais, principalmente pelos professores que estão em uma relação constante com os alunos e familiares. Educação em saúde: uma intervenção educativa por meio de uma atividade sistematicamente planejada. Isso significa facilitar meios para que a pessoa de modo voluntário compreenda e aceite os conhecimentos mediados pelas ações de promoção da saúde (CANDEIAS, 1997). Dessa forma, educar para a saúde requer conhecimento, inserção na comunidade e integração entre diferentes profissionais, estabelecendo ações para o benefício social.

#### **Referências Bibliográficas:**

AKERMAN, M.; MENDES, R.; BÓGUS, C. M.; WESTPHAL, M. F.; BICHIR, A.; PEDROSO, M. L. Avaliação em promoção da saúde: foco no “município saudável”. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.5, p. 638-46, 2002.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e organizacionais. **Revista Saúde Pública da USP**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

WHITEHEAD, D. Evaluating health promotion: a model for nursing practice. **Journal of Advanced Nursing**, Devon, v.41, n.5, p. 490-498, 2003.

# UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA REDE PRIVADA DE ENSINO

Loredana Costa de Oliveira e Silva  
Paulo Cesar Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho tem por objetivo investigar a concepção de interdisciplinaridade e analisar as possibilidades dos docentes de uma unidade escolar da rede privada de ensino desenvolverem práticas interdisciplinares no Ensino Médio.

No contexto educacional atual, a estrutura e organização da maioria de nossas escolas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e avançando para o Ensino Superior, não atendem de maneira satisfatória as demandas sociais atuais em torno dos objetivos educacionais previstos constitucionalmente.

As pesquisas realizadas, por Fazenda (1994, 2001), acerca da interdisciplinaridade apontam possibilidades para modificar essa realidade. Apesar das mudanças que vem ocorrendo no panorama educacional, por meio da ampliação do acesso e permanência dos alunos na escola, bem como pela implantação de políticas públicas voltadas para a reorganização curricular e formação docente, ainda está presente uma concepção de prática docente que reproduz atividades que priorizam a transmissão de conteúdos de maneira fragmentada e pouco significativa para o aluno, desconsiderando o contexto sociocultural no qual se encontra inserido. Para que ocorram mudanças neste panorama, faz-se necessária a busca pela construção de um novo perfil profissional docente que considere as particularidades do momento.

Dessa forma, é fundamental que também a estrutura e a forma de organização das relações escolares sejam revistas. A formação, tanto inicial quanto continuada dos docentes que estarão inseridos neste contexto faz-se necessária na tentativa de alcançar um novo patamar educativo no país.

Uma das possibilidades seria a implementação de um processo de formação continuada interdisciplinar, levando o docente a extrapolar sua área específica de formação inicial. Assim, torna-se necessário buscar caminhos para que as mudanças cheguem à sala de aula, deixando de ser um discurso docente para tornar-se prática efetiva. Portanto, faz-se necessário que o novo perfil do profissional docente almejado

incorpore os processos de formação contínua no exercício de sua vida profissional, uma vez que, para que a docência seja constituída como profissão, é importante que o professor tenha acesso a uma formação universitária que garanta um bom nível intelectual e uma formação continuada, por meio de mecanismos de aperfeiçoamento constante e melhoria das condições de trabalho.

Com o advento da LDB N° 9.394/96 foram dados os primeiros passos na iniciativa de organizar os currículos do Ensino Médio por áreas de conhecimento tendo a interdisciplinaridade como um de seus princípios pedagógicos norteadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino complementaram os aspectos normativos presentes na Legislação apontando orientações didáticos-pedagógicas para a implementação de uma prática curricular que buscasse ultrapassar o nível disciplinar, sem contudo perder a característica da disciplina no contexto de sua área.

Os estudos de Japiassu (1976) sobre a abordagem teórico-conceitual da interdisciplinaridade trouxeram contribuições para que esse novo paradigma de vida e de escola pudesse ser abordado nos estudos de Fazenda (1994,2001). Assim, buscou-se romper com a concepção de uma educação fragmentada, a partir de mudanças de posturas.

É consenso que a maioria de nossas escolas reproduz alguns modelos ultrapassados: os conteúdos são fragmentados e não se articulam entre si. Isso se dá pelo fato dos professores terem passado toda sua vida escolar, inclusive sua formação inicial, aprendendo de forma fragmentada e desconectada da realidade. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é uma possibilidade para ressignificar a prática do professor e por meio da formação continuada transpor as barreiras entre os componentes curriculares, pois possibilita que o professor amplie seu olhar para além de sua área específica de formação inicial, transcendendo uma prática pedagógica fragmentada e institucionalizada, histórica e culturalmente. Dessa forma, não podemos desconsiderar o currículo como um possibilitador/facilitador da construção de práticas interdisciplinares.

Diante do contexto apresentado, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema com base na entrevista de cinco professores da referida rede de ensino. Encontramo-nos em fase de análise das entrevistas e expomos como resultados parciais os indícios de que os professores entrevistados não apresentam com clareza uma concepção sobre interdisciplinaridade, uma vez que em seus relatos as práticas interdisciplinares são tidas como trabalho em grupo ou com projetos. Por meio da

análise das falas dos entrevistados foi possível identificar também que a instituição não oferece condições de trabalho que favoreçam uma prática nessa perspectiva. Os professores entrevistados apontaram como principal obstáculo para práticas interdisciplinares a falta de momentos que propiciem o planejamento e o diálogo entre os professores, o que segundo Fazenda (1994,2001), é fundamental para um trabalho efetivamente interdisciplinar.

### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília: CNE/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília: CNE/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE/MEC, 1996.

FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

SESI-SP. **Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP**. Introdução ao fazer pedagógico da rede escolar SESI-SP. São Paulo: SESI, 2003.

# **POSSIBILIDADES DE USO DOS TABLETS EM SALA DE AULA: AFINAL, QUEM É ESSE NOVO LEITOR DO CONTEÚDO INTERATIVO?**

Maíra Valencise Gregolin  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Nossa investigação, embasada pelo ponto de vista dos estudos das mídias e teóricos da educação, parte do pressuposto de que as mídias desenvolvidas depois do advento da internet, enquanto pós-massivas (LÉVY, 1993) e, portanto, mais do que se constituírem como um dispositivo tecnológico inovador, estabelecem um novo espaço e tempo de interação social e cultural, dentro do qual emergem formas novas e diferenciadas de sociabilidade. Na era da convergência, a internet e as tecnologias emergentes possibilitaram mudanças nas formas de aprender.

Como intensificador do estado de conectividade do sujeito, as mídias móveis, como os tablets, tornaram-se um dos principais mediadores desse estar em rede, associando-se a eles a ideia de interatividade. Quando pensamos em interatividade, essa noção traz particularidades. O tablet trouxe consigo um novo espaço por onde circulem fluxos informacionais e comunicacionais, possibilitando aos sujeitos um estado de conexão permanente. A escolha do tablet como nosso objeto de estudos se deu por ser um dispositivo que inclui em seu sistema operacional funções próximas às de um computador pessoal, além da possibilidade de acesso à web. Tornou-se viável estabelecer por meio de tablets interações mediadas que incorporam diversos elementos das interações presenciais, devido à possibilidade de manipulação da voz, do som ambiente e da imagem dos sujeitos em interação.

O presente trabalho compõe uma investigação quanto ao uso de tablets com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Cooperativa Educacional da Cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Pretende-se com essa experiência compreender as contribuições da ferramenta digital Toontastic, disponível em tablets com sistema operacional iOS, como suporte ao professor em sala de aula.

Para nossa experiência com os alunos, a ferramenta digital Toontastic foi escolhida, pois nos pareceu uma rica ferramenta de construção ao permitir que se criem narrativas por meio do uso da voz, movimento dos personagens, escolha dos cenários e

trilhas sonoras. A construção da narrativa é colaborativa e nas primeiras atividades conduzidas, os grupos eram organizados em até 5 crianças por tablet. A pesquisa ainda está em andamento e os resultados sendo estruturados para análise e divulgação.

Iniciamos os procedimentos metodológicos partindo de pesquisa bibliográfica sobre os temas que permeiam esta pesquisa: mobilidade, universo infantil e ferramentas digitais. Para conduzir as atividades em aula, incorporamos a metodologia do experimento, que prevê condução das etapas de pré-teste, que mediu o nível de conhecimento prévio do aluno; teste de retenção, que avaliou a memorização do aluno a respeito do conteúdo apresentado; e teste de transferência, cujo objetivo foi mensurar o nível de aquisição de competências formadas durante a unidade instrucional. Os resultados serão delineados a partir de dados obtidos na revisão bibliográfica e no experimento de uso do aplicativo com as crianças.

Nossa pesquisa foi instigada pelas implicações do atual contexto educacional brasileiro, percebendo a presença cada vez maior das tecnologias nas salas de aula. Tais mudanças exigem reconfigurações no cenário educacional e no desenvolvimento de propostas que abram caminhos para novas formas de pensar e de produzir o conhecimento.

Despontam pelo país experiências de professores que apostam em novos métodos que se voltem para a experiência do aprendiz, partindo da descoberta de como ele irá se sentir atraído pela aprendizagem (PRESNKY, 2010). No entanto, na contramão, ainda vemos professores que ainda acreditam que a melhor maneira de conseguir a atenção do aluno é anunciando que aquele conteúdo vai cair na prova.

Ao planejarmos as atividades com a ferramenta digital, priorizamos compreender como superaria as expectativas dos professores em relação ao uso em sala de aula e como serviriam de auxílio às crianças em seu desenvolvimento. Ao observarmos as crianças explorando a ferramenta, procuramos entender primeiramente se elas compreendiam o que estava sendo apresentado, como exploravam os caminhos possíveis e de que forma se relacionam com os conteúdos.

Em experiências iniciais conduzidas com as crianças, observamos que mesmo aquelas que ainda nem sabem ler ou escrever, acabaram compreendendo a proposta e conseguiram participar das atividades sem prejuízo.

Para nortear as atividades conduzidas, detectamos alguns aspectos quanto ao público que irá utilizá-lo, recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ao indicar que a criança na faixa etária de cinco e seis anos

encontra-se em um estágio de autonomia emergente, em que aparecem as brincadeiras relacionadas com fantasia, surpresa e faz-de-conta. A brincadeira é utilizada pelas crianças para a descoberta e o aprendizado dos fatos.

Acreditamos que as ferramentas digitais disponíveis nos tablets, diante desse contexto de transformações, vêm contribuindo para novos olhares acerca de suas potencialidades e contribuições para a construção de saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. As características dos dispositivos móveis, com suas telas táteis, criam novas possibilidades fascinando as crianças e professores a ponto de aplicativos ganharem muito em potencial pedagógico com o acréscimo das interações.

As crianças envolvidas em nossa pesquisa se caracterizam por terem vivido junto às tecnologias digitais, interagindo com várias mídias, acessando a Internet, fazendo downloads e links. Certamente, a relação das crianças dessa geração com os aplicativos nos indica uma maneira diferente de pensar e aprender, mais hipertextual e não-linear, por nascerem imersos nessas mídias interativas. Para Prensky (2010), ferramentas como o Toontastic ajudam as crianças a adaptarem-se às mudanças tecnológicas, na medida em que exigem um certo saber especializado, bem como o desenvolvimento de determinadas capacidades intelectuais e mesmo motoras.

Tapscott (2010), em seu livro, apresenta a ideia de que, pela primeira vez na história, as crianças conhecem melhor que seus pais quando uma novidade é inserida na sociedade. Nesse contexto, os pais são os aprendizes.

Assim, nossas investigações procuram compreender, sob a perspectiva histórico-cultural, como ocorre o processo de construção das narrativas interativas pelas crianças, por meio do uso da ferramenta Toontastic. Para embasar nossa proposta, mobilizamos teóricos do campo dos estudos das mídias como James Paul Gee e Marc Prensky, cujas pesquisas tem se tornado importantes referências nos estudos acerca do aprendizado baseado em ferramentas digitais. Com suas propostas, retomamos conceitos de Manuel Castells e Pierre Levy que estabelecem um diálogo com McLuhan, teórico dos anos 60, que profetizou a influência dos veículos de comunicação na formação de nossos valores sociais e culturais. Por fim, chegamos a autores contemporâneos que tratam das transformações culturais que ocorrem em consequência do surgimento das mídias emergentes como os elementos de gamificação e as ferramentas digitais, focos de nossa pesquisa.

Quando a criança brinca de construir coisas, ela está simulando situações da vida real. Em sua pesquisa, Cruz (2001) descobriu que as ferramentas de simulação atraem o

público infantil, pois proporcionam um alto grau de personalização e liberdade. Segundo Gee (2004) por meio de simulações atribuímos sentido às nossas experiências.

Em sua investigação, Amante (2007) evidencia que as ferramentas digitais encorajam a produção de discurso mais complexo e fluente. Experiências como essa são pensadas pela autora como estímulo ao desenvolvimento da língua escrita nas crianças, na medida em que entram em contato com práticas de leitura e escrita com objetivos concretos. Por não haver vencedores nem perdedores, esse tipo de ferramenta digital faz com que a criança experimente hipóteses, tome decisões baseadas nas possibilidades apresentadas e possa desenvolver sua criatividade, combinando os elementos ou construindo outros para utilizar na narrativa. A criança simula a sua visão da realidade, expressando sentimentos e interpretando as imagens e sons da linguagem multimídia.

Indo além, acreditamos que abordagens que envolvam uma integração de conhecimento devem ser enfatizadas sempre que possível e a ferramenta Toontastic se mostrou um fértil espaço para estabelecermos relações com outros campos do conhecimento, como pretendemos evidenciar nas próximas etapas da pesquisa.

#### **Referências Bibliográficas:**

AMANTE, L. Infância, escola e novas tecnologias. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (Orgs.). **As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Editora Porto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília : MEC/SEB, 2010.

CRUZ, D. M. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. In: INTERCOM. **Anai INTERCOM**, Campo Grande, 2001.

GEE, J. P. **Lo que Nos ensañan los Videosjuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Colección aule. Ediciones Aljibe, Enseña Abierta de Andalucía: Consorcio Fernando de Los Rios, 2004.

LÉVY, P. **Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2010.

TAPSCOTT, D. **A Hora da Geração Digital**. São Paulo: AGIR, 2010.

# **BIBLIOTECA ESCOLAR : ESPAÇO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL DOS ALUNOS DOS 1º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Patrícia Gonçalves Machado Gomes  
Maria de Fatima da S.C.G. de Mattos  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
CAPES-PROSUP

Ler é um hábito que deveria estar agregado à rotina familiar. Inculcar a prática de leitura desde cedo ajuda a formação do repertório imaginário e verbal das crianças e oportuniza a criticidade e a noção da realidade que as rodeiam, além de aguçar a criatividade ampliando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Esta pesquisa quer destacar a importância da biblioteca escolar para apropriação de novos conhecimentos. Por meio de uma pesquisa qualitativa e entrevistas semi-estruturadas abordaremos as bibliotecárias de três escolas em diferentes níveis: municipal, estadual e particular. O nosso referencial teórico destaca os estudos de Roger Chartier sobre a leitura, o livro e a formação de leitores, na perspectiva da nova história cultural.

Sabemos que a biblioteca escolar complementa e oferece recursos a serviço da comunidade educativa de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular, portanto, ela interfere na formação de cultura do sujeito e oferece múltiplas linguagens e possibilidades de ler e escrever.

Por ser ela um importante instrumento na formação e ampliação de conhecimentos pretendo com esta pesquisa ampliar a visibilidade deste espaço, valorizar os bibliotecários ou aqueles que estão investidos dessa responsabilidade inseridos nas bibliotecas das escolas e conhecer as práticas de leituras que estão sendo desenvolvidas com os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental.

Como professora alfabetizadora há dez anos sempre me identifiquei com a biblioteca escolar o que de certa forma, também, muito me angustiava perceber que o espaço nem sempre era utilizado como deveria ser. De nada adianta ter acervos adequados às necessidades escolares para bem cumprir seus objetivos se não pensarmos na pessoa que coordena esse espaço, habilitada e capacitada para isso, com sensibilidade para manter o ambiente atraente e convidativo a promoção de novos conhecimentos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral encontrar pontos positivos e negativos nas práticas desenvolvidas na biblioteca escolar durante o processo de alfabetização e da formação do sujeito, pois, vivemos em uma sociedade contemporânea em que a educação não pode ficar focada apenas na leitura e na escrita mas, sim, em múltiplas linguagens que estão inseridas em nosso cotidiano. O aluno desde pequeno precisa adaptar-se ao mundo letrado e saber se colocar e resolver conflitos, sendo assim, a capacidade leitora e interpretativa interfere significativamente na vida social do indivíduo.

Como objetivo específico, buscamos conhecer e discutir a formação desses espaços e a interação deles com a comunidade escolar, procurando salientar as concepções de leitura literária. Para isso, estamos realizando um estudo sobre as Práticas de Leitura na percepção de Roger Chartier. Esta é uma pesquisa qualitativa na qual serão utilizadas entrevistas semiestruturada com a bibliotecária e professoras.e a pesquisadora utilizará ferramentas de registro (lápiz, caneta e pranchetas, gravador e posteriormente, transcrição) e análise dos dados coletados.

No decorrer da pesquisa serão então observadas as bibliotecas de três níveis de escolas: Particular, Municipal e Estadual onde faremos uma análise metodológica das bibliotecas ou espaço de leitura, quando não houver a biblioteca, descrevendo-as ao longo da pesquisa. Assim procuramos entender por meio da observação de sua dinâmica, as práticas de leitura e a interação entre a bibliotecária com os docentes, durante as aulas dos 1ºanos do Ensino Fundamental. Em nosso subconsciente fica sempre a questão: Será que estamos lendo para esses alunos de forma adequada e planejada? Assim vamos procurar entender os diferentes comportamentos e ações, bem como, as influências e contribuições provenientes desse ambiente na formação dos leitores.

Roger Chartier (2005) ao estudar a história da cultura e dos livros, bem como a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, apresenta uma reflexão teórica que possibilitou inovação para os estudos na História Cultural e suas pesquisas e discussões sobre o tema tem permitido uma permanente renovação nas maneiras de ler e fazer história. Em suas palavras:

A leitura infantil não tem como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos (a leitura infanto-juvenil), mas é através destas leituras que se formam a personalidade, a inteligência, o caráter, e não apenas o consumidor de impressos, os frequentadores das bancas de

jornais e os fregueses das livrarias. (CHARTIER, 2005, p. 128-129)

Quando falamos de práticas de leitura, a escola assume importante papel, pois é nela que a criança se socializa e aprende a valorizar o espaço da biblioteca como importante para construção de novos conhecimentos. A família também é responsável pela formação dos hábitos de leitura e escrita. As crianças que convivem com pais leitores acabam seguindo o mesmo caminho, pois o ambiente lhe oferece estímulos positivos e prazerosos. Nossa preocupação se dá com as crianças que, infelizmente, desprovidas desta situação no seu cotidiano encontra na escola o único espaço onde podem ter contato com livros e contações de histórias. Dessa forma, os colégios precisam constantemente promover atividades culturais que visem à formação de leitores e em benefício da formação do seu capital cultural futuro.

#### **Referências Bibliográficas:**

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed.. França: LTC,1981.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. et al. **Histórias da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática,1998.

CHARTIER, R. **As Práticas de Leitura**. Trad. Cristina Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade,199.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Lisboa: Difusão, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, N. D. (Org). **A biblioteca escolar Brasileira em debate**. São Paulo: Senac, 2005

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional do livro e da Leitura**. São Paulo: Ministério da Cultura [MINC]-PNLL/Vivaleitura, 2006-2008.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A UTILIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS

Rení Aparecido Norberto Pinto  
Paulo César Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Os estudos realizados nessa pesquisa, foram motivados por dúvidas e inquietações resultantes da atuação como professor do ensino profissionalizante. As preocupações iniciais surgidas em salas de aula, quanto à viabilidade do uso dos dispositivos móveis como recurso didático para atividades educacionais, objeto da presente pesquisa, nos impuseram o desafio do estudo e da pesquisa acerca das novas tecnologias e dos dispositivos móveis na educação, com o objetivo de fundamentar teoricamente as novas tecnologias na educação e implantar um software para a utilização numa instituição de ensino profissionalizante.

Diante desse quadro, tomamos a iniciativa de implantar um software junto aos dispositivos móveis dos alunos do curso Técnico em Enfermagem, com finalidade de que os mesmos possam ser utilizados como objeto de aprendizagem, conforme definido por Fiscarelli (2009, p. 11), “(...) todo ou qualquer objeto que o professor possa utilizar em sala de aula, de maneira a interferir no processo de ensino e aprendizagem”. No software, os alunos do curso técnico em enfermagem podem receber os materiais utilizados pelos docentes, tais como slides, planilhas e documentos de textos, responder as atividades propostas pelos docentes e compartilhar informações dentro do software, decorrentes da demanda e da própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Diante do objeto a ser pesquisado, duas abordagens de pesquisa podem ser utilizadas para nortear a dissertação. Para Malheiros (2013) essas duas abordagens seriam: a quantitativa ou qualitativa. A quantitativa tem por objetivo de buscar a realidade em dados em quantidade, para ele esse tipo de pesquisa é frequentemente utilizado em técnicas estatísticas e modelos que sejam orientados pela contagem. A qualitativa tem por objetivo tentar compreender os fenômenos pela ótica do sujeito pesquisado, para ele esse tipo de pesquisa tem como premissa que nem tudo é quantificável, ela demanda uma análise profunda e individualizada (MALHEIROS, 2013).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.48), “(...) a investigação qualitativa é descritiva. Segundo os dois autores, os dados são coletados em forma de palavras (transcrições de entrevistas, notas de campo ou documentos pessoais) ou imagens (fotografias e vídeos) e não de números”. Portanto, os dados são analisados de forma minuciosa em formato qualitativo pesquisador. Nessa investigação segundo Bogdan e Biklen (1994), os locais precisam ser entendidos em seu contexto histórico a que pertencem, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador para não serem influenciados pelo local em que a pesquisa ocorre. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Partindo dos conceitos acima enunciados, a metodologia utilizada nessa pesquisa foi a qualitativa por ser a mais apropriada para a investigação e problemática da pesquisa.

Os dados serão coletados no mês de fevereiro de 2017 numa escola do ensino profissionalizante, localizada na cidade de Bebedouro - SP, ela foi selecionada devido ao fato do pesquisador atuar como docente nessa escola, isso possibilita a coleta de dados e contato com os professores e alunos do curso técnico em enfermagem.

Os ambientes de aprendizagem da escola são divididos em 12 (doze) salas tradicionais, com cadeiras universitárias e quadro branco para o desenvolvimento de aulas teóricas e quatro laboratórios de informática, os ambientes propícios ao uso da tecnologia, pois os estudantes utilizam os dispositivos móveis durante as aulas.

Com isso, podemos identificar se é possível a melhoria do nível interesse e aprendizagem dos alunos e compreender de como o uso dos dispositivos móveis podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem no curso Técnico em Enfermagem.

A presente pesquisa ainda não foi aplicada na intuição de ensino profissionalizante, mas nossa hipótese é verificar se é possível identificar a melhoria do nível interesse e aprendizagem dos alunos e identificar quais os principais problemas encontrados pelos professores com o uso dos dispositivos móveis durante as aulas sem fins pedagógicos.

Pretendemos também, compreender o uso dos dispositivos móveis como ferramenta educativa podem ou não auxiliar o processo ensino e aprendizagem no curso técnico em enfermagem da escola de ensino profissionalizante em que a pesquisa será realizada.

O uso dos dispositivos móveis pode incentivar os alunos na prática dos conteúdos escolares, por meio de uma gama de opções disponíveis nos aparelhos, essa ferramenta pode possibilitar aos alunos a buscar novas possibilidades de aprendizagem. O desenvolvimento do software, vai ao encontro a essas novas demandas em sala de aula, ao mesmo tempo tenta propor mudanças na forma com que o professor exercita os conteúdos escolares propostos em sala de aula, podendo utilizar os dispositivos móveis dos estudantes como ferramenta pedagógica.

### **Referências Bibliográficas:**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro. 2009. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora LTC, 2011.

## ESTUDO SOBRE O ENSINO NAS ESCOLAS RURAIS: ENTRE PRÁTICAS, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

Roseli Teresinha Pereira De Oliveira Godoy  
Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho utiliza como metodologia uma Pesquisa qualitativa e Documental, que busca conhecer os documentos oficiais sobre o ensino nas escolas rurais pertencentes a Diretoria de Ensino de Taquaritinga, na segunda metade do século XX, entre os anos 1950-1970. Durante o levantamento dos dados, que estamos fazendo, foram encontrados os Livros Ata e os Termos de Visita da Inspeção. A fim de documentar a memória cotidiana dessas escolas encontradas nos relatos da inspeção à “título de aconselhamento”, entrevistamos algumas professoras ainda remanescentes dessa época que nos relataram fatos imprescindíveis para a compreensão e interpretação dos dados relativos ao ensino em questão.

A ideia de pesquisar sobre O Ensino e suas Práticas nas Escolas da zona rural surgiu a partir do estudo de uma disciplina eletiva oferecida pelo PPGE- Mestrado, *Entre a Memória e os Lugares de Saber*, que cursei como aluna especial no segundo semestre do ano de 2013.

Os textos trabalhados nessa disciplina levaram-me aos mais diversos questionamentos sobre questões como *lugar, memória e representações*. O fato de ter sido aluna de escola rural, quando pequena, suscitou em mim lembranças memórias e recordações da escola e da professora primária, onde iniciei meus primeiros contatos com a leitura, a escrita e vivências acadêmicas.

A partir da definição do projeto de pesquisa, iniciamos uma busca por documentos oficiais de ensino nas escolas rurais pertencentes a Diretoria de Ensino de Taquaritinga. As dificuldades surgiram, inicialmente, porque a busca por tais documentos ficou comprometida uma vez, que por ocasião da extinção dessas escolas, houve um remanejamento de grande parte da documentação para unidades, hoje municipalizadas, portanto, fora da área de abrangência dessa Diretoria.

Após levantamento junto a Diretoria de Ensino de uma relação de escolas que poderiam estar com a guarda de documentos pertencentes as escolas rurais, iniciamos a visita à essas unidades para verificar se as mesmas possuíam documentos pertinentes ao

ensino rural. Os acervos por mim encontrados, foram em forma de Livro Ata, os Termos de Visita da Inspeção que estavam sob a guarda da EE Prof. Francisco Sales de Almeida Leite, uma escola estadual do município de Fernando Prestes, pertencente a diretoria de ensino de Taquaritinga.

A partir de então solicitamos autorização para utilização desses documentos. No entanto, o espírito de historiadora, me fez ir além de documentos oficiais, e decidimos utilizar também a história oral como recurso em nossa pesquisa. Diante disso, acredito ter sido privilegiada, pois lecionei nos antigos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), ou seja, formação de professoras primárias a nível de ensino médio, tendo feito isso desde o final dos anos de 1980 até o ano de 2005, quando foram extintos no município de Taquaritinga.

As professoras primárias, muitas delas do ensino rural deram sua contribuição em disciplinas como metodologia das ciências matemáticas, metodologia das ciências humanas, e demais disciplinas da matriz curricular dos CEFAMs, portanto já havia um vínculo com essas mestras, com as quais deveria realizar as entrevistas.

Metodologicamente a pesquisa utilizou entrevistas semi estruturadas e de livre expressão, gravadas por meio de um gravador manual onde registramos a narrativas das mestras do ensino rural, que através dessas gravações se tornaram fontes orais,

[...] a documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas, feitas com propósito de registro, torna-se uma fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais, e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 14)

O trabalho com a história oral, muito embora extremamente relevante, contou com vários desafios, dentre eles as condições físicas do entrevistado, uma vez que as docentes entrevistadas já estavam entre a faixa etária de 70 a 80 anos. Há de se levar em consideração que as mesmas tiveram que contar com a ajuda da memória e muitas vezes, não conseguiram lembrar de fatos, mesmos que estes estivessem registrados em termos referentes a sua pessoa.

Outro desafio, foi a interpretação de gestos, expressões, interjeições, e até mesmo a ausência de palavras, o silêncio, como dar significado em palavras a eles. A respeito disso Meihy e Holanda (2015, p.14) argumenta:

[...] muito do que é verbalizado, ou integrado a oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncios, pausas, interjeições, ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não tem registros verbais, garantidos em gravações – pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral.

As mestras, em muitas circunstâncias realizaram um esforço enorme em busca de respostas ao que estava sendo perguntado. As entrevistadas recorreram a memória como um exercício de história de vidas nas escolas rurais podendo conferir verdade a história da educação propriamente dita.

As lembranças das professoras, tornadas memórias, por diversas vezes tiveram necessidade de estímulos quer sejam de forma direta, mencionando o que estavam registrados em termos, que seja de forma sutil, através de palavras ou interjeições.

[...] O registro da vida dos professores [e de suas memórias], de suas maneiras de ser e ensinar, situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias. (GUIMARÃES, 2006, p. 35)

Diante disso defrontaram-se duas vertentes, de um lado os documentos oficiais, representado pelos Termos de Visita, algo que fora registrado no passado, e do outro representada pelas narrativas, as entrevistas, representando em tempo presente.

A presente pesquisa encontra-se em andamento.

#### **Referências Bibliográficas:**

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, J. C. S. B. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

# INCLUSÃO E TRABALHO: DISCURSOS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Sara Cristina Marques Amâncio  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: CAPES

Vigotski (1997) dedicou parte de suas pesquisas à questão das deficiências, e defendeu a ideia de que as deficiências afetam primordialmente as relações sociais das pessoas, e não sua relação com o mundo físico, pois entre os seres humanos e o mundo há o meio social, que intermedeia suas relações com a realidade. Para este autor, o problema central decorrente da deficiência é o problema social. Referiu-se aos conceitos de deficiência primária e secundária: a deficiência primária é a que resulta diretamente de um comprometimento biológico, enquanto a secundária é de natureza social e diz respeito às consequências que a falta de uma educação adequada pode produzir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência (LEME, 2010).

De acordo com Clot (2006), o trabalho tem papel insubstituível no desenvolvimento pessoal, na construção do próprio valor e na contribuição de cada um para a formação do patrimônio histórico-cultural humano. Ainda segundo o autor, o trabalho ocupa um papel central nas sociedades atuais, sendo uma função psíquica superior importante.

Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Foram realizadas entrevistas com 11 funcionários com deficiência de uma empresa de grande porte do ramo sucroenergético, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esses funcionários foram contratados após uma formação em parceria com o SENAI, tendo em vista a lei da obrigatoriedade de empresas terem em seu quadro pessoas com deficiência. Há uma pessoa na empresa que acompanhou esse processo e continua acompanhando a inserção desses sujeitos na empresa. Os participantes da pesquisa apresentavam idades entre 16 e 71 anos, com diferentes deficiências (física, intelectual, auditiva e visual), diferentes escolaridades e remuneração salarial. As entrevistas, em uma perspectiva dialógica, foram individuais, com perguntas geradoras que possibilitaram o relato da história de cada um dos entrevistados sobre sua escolarização,

relações familiares e sociais, bem como a experiência que se tem configurado em suas condições de trabalho.

Para esse texto, trouxemos o discurso de dois sujeitos para discussão sobre o trabalho e sua relação com a constituição da subjetividade:

**Sujeito 1:** Luciana – 36 anos, tem Deficiência Intelectual, mora com a família (pais e duas irmãs); não tem consciência de sua deficiência. Coursou até o 4º. ano do Magistério, não tem interesse em continuar os estudos. É o primeiro emprego formal, antes dele, era manicure em casa. Uma de suas irmãs também trabalha na mesma empresa e foi quem a inscreveu para o programa.

Sobre o processo de escolarização:

- 1- Pesquisadora:** *Você frequentou a escola? Até que ano frequentou?*
- 2- Luciana:** *Estudei até o 4º ano do Magistério.*
- 3- Pesquisadora:** *E você tinha muitos amigos na infância, tem hoje, como se relacionava com eles?*
- 4- Luciana:** *Não me lembro dos amigos da infância, não tinha muitas amizades. Não tenho muito amigos, tem alguns colegas agora do trabalho.*
- 5- Pesquisadora:** *Você costuma sair sozinha ou sai com sua família ou amigos?*
- 6- Luciana:** *Não sou muito de sair, gosto de ficar em casa.*

Sobre o trabalho:

- 1- Pesquisadora:** *Quando começou a trabalhar?*
- 2- Luciana:** *Aqui é meu primeiro trabalho, recebi uma carta de uma psicóloga com uma oportunidade de vaga para trabalhar na empresa, antes eu fazia unha em casa, já estava cansada de fazer serviço de casa. Não estava procurando trabalho, e fiquei surpresa que consegui a vaga. Estou trabalhando na empresa há um ano e três meses.*
- 3- Pesquisadora:** *E na empresa agora, como é o ambiente de trabalho?*
- 4- Luciana:** *No começo estranhei o trabalho, ficava muito cansada, mas agora me adaptei ao trabalho, depois fui pegando o jeito e agora gosto do que faço e me sinto bem no trabalho, fico muito em pé, mas isso não me incomoda.*

**Sujeito 2:** Eduardo, 22 anos, Deficiência Física – anda, mas com muita dificuldade. Tem Ensino Médio e Técnico em Administração completos. Mora com a Família e trabalha desde os 13 anos.

Sobre o processo de escolarização:

- 1- Pesquisadora:** *Você frequentou a escola? Até que ano frequentou?*
- 2- Eduardo:** *Tenho ensino médio completo e concluí o técnico em administração no período noturno.*
- 3- Pesquisadora:** *E você tinha muitos amigos na infância, tem hoje, como se relacionava com eles?*
- 4- Eduardo:** *Que me lembro é bem pouco, mas logo no início, lembro do período do jardim que os meninos ficavam falando, sempre tem um ou outro que fica falando, chateava um pouco na época, porque quem tem algum tipo de deficiência sempre procura ser não-deficiente, quando eu estudava, acabava tendo alguns comentários, mas foi coisa vencida já, entendo que pode nem ser por maldade. Hoje tenho muitos*

*amigos, e eles me dizem que sou peça fundamental, se vai ter uma festa eu tenho que estar, sempre querem minha presença. Sempre quis ser uma inspiração para os meus outros colegas deficientes, quando eu estudava no projeto do Senai, eles me diziam que está difícil, e eu sempre dava força pra eles continuarem, explicava a matéria até eles conseguirem.*

Sobre o trabalho:

**1- Pesquisadora:** *Quando começou a trabalhar?*  
**2- Eduardo:** *Trabalho desde os 13 anos de idade, já fui ajudante de marceneiro, vendi picolé na rua, trabalhei em sorveteria. Pelo programa de cotas para deficiência, comecei a trabalhar nas Lojas Cem, mas como era vendedor e ficava muito tempo em pé, doía muito as pernas e decidi sair. Comecei a fazer o curso técnico para tentar encontrar algum serviço talvez na área administrativa que pudesse ficar mais sentado. Enquanto fazia o técnico, ouvi na rádio falando do programa desta empresa e fiz a inscrição. Fiquei uns 08 meses esperando uma resposta da inscrição para ver se ia dar certo. Fiquei quase um ano desemprego depois que saí da Lojas Cem, e não recebia nenhum benefício do governo, pois eles me disseram que eu podia trabalhar. Fiquei muito feliz quando recebeu a ligação da moça do SENAI dizendo que tinha conseguido a vaga no curso e que poderia ter a chance de trabalhar nesta empresa.*

Pelas entrevistas, identificamos que o trabalho é um espaço social fundamental para a constituição desses sujeitos, como uma função psicológica importante, como nos fala Clot, da mesma forma que para qualquer sujeito, possibilitando as interações sociais e inserções trabalhistas necessárias a qualquer um. Entretanto, verifica-se que nem sempre as relações se dão da mesma forma, podendo haver ainda um isolamento social, como verificamos em um dos sujeitos. A consciência sobre a própria diversidade pode ser um mecanismo propulsor sobre as questões do trabalho.

### **Referências Bibliográficas:**

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEME, M. E. S. **Pessoas com deficiência e trabalho**: o discurso de sujeitos e instituições. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

# TRABALHOS COMPLETOS

# O CURRÍCULO AVALIADO PARA O CURSO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DO ENADE

Ana Carolina de Matos Abdulmassih Vessi  
Natalina Aparecida Laguna Sicca  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

O presente trabalho é um recorte extraído da pesquisa que vimos realizando voltada para elaboração de dissertação de mestrado no campo do currículo. Tem como questão de pesquisa: como se dá a influência do currículo avaliado no currículo prescrito. Neste sentido, objetiva analisar as aproximações e os distanciamentos entre as Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Direito e o currículo avaliado, consubstanciado pelo ENADE, em todas as edições do mesmo. Descrevemos o panorama atual da política de avaliação externa posta em prática pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para as Instituições de Ensino Superior (IES), com ênfase no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - que tem se mostrado como o principal instrumento de “controle da qualidade”. O arcabouço teórico está alicerçado nos teóricos críticos do currículo e pesquisadores que destacam a questão da avaliação externa. Para a consecução desta pesquisa, lançamos mão da abordagem qualitativa. A coleta de dados, em andamento, tem sido elaborada por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. Foram analisadas as edições do ENADE de 2006, 2009, 2012 e 2015, para o curso de Direito. Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito. Os resultados parciais indicam a preponderância dos conteúdos de Direito Constitucional nas edições do exame analisadas. Concluimos também que há influência do currículo prescrito no currículo avaliado. A próxima fase do trabalho será a análise das matrizes curriculares do curso de Direito a partir da promulgação da primeira constituição do período republicano, particularmente no sentido de compreender quais as finalidades atribuídas ao Direito Constitucional no currículo prescrito para o Curso de Direito numa perspectiva histórica.

**Palavras-chaves:** Currículo. Direito Constitucional. ENADE.

Este trabalho trata de questões curriculares referentes aos cursos de Direito. Parte de indagações sobre as relações entre o currículo avaliado e o currículo prescrito, seguindo o conceito de processo curricular de Gimeno Sacristan (2000) e objetiva neste recorte da pesquisa mais ampla apresentar as conclusões parciais sobre a análise das provas do ENADE para o curso de Direito.

A avaliação ganhou espaço e notoriedade com o neoliberalismo e a redução da participação estatal nos financiamentos públicos – características marcantes da década de 1990 (DIAS SOBRINHO, 2010). À época, a América Latina era bombardeada pelas

recomendações do Consenso de Washington, que prescreviam o rigoroso equilíbrio fiscal, uma rígida política econômica e a desregulação dos mercados (SAVIANI, 2007). E foi neste contexto histórico, imbuída do espírito reformador e controlador, que a avaliação do ensino superior tomou fôlego, num cenário em que os tentáculos da política econômica vigente também se deitaram sobre a educação.

Abordando a hegemonia neoliberalista, Hypolito (2010, p.1338) assinala que:

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia.

Apoiado nos ideais neoliberais, em meados da década de 1990, começou a ser esboçado o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro. A esse respeito, afirma Dias Sobrinho (2010, p.202):

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas.

O primeiro modelo de avaliação externa do ensino superior estava insculpido na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Exame Nacional de Cursos - popularmente conhecido como “Provão” – e que tinha como único instrumento o exame em tela.

Em substituição ao “Provão”, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o SINAES, que RIBEIRO (2015, p.155) descreve como um sistema

constituído por três processos: a avaliação institucional, nas suas dimensões interna e externa; a avaliação dos cursos de graduação – AVALIES; e o processo de avaliação integrada do desenvolvimento educacional e da inovação – PAIDEIA. Este último viria a se transformar no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE. A avaliação institucional é o eixo do processo e, além disso, incorpora as informações e resultados do Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Ensino Superior, a avaliação feita pelas comissões do MEC/INEP, e a avaliação da Pós-graduação.

No mesmo ano de 2004, alguns meses mais tarde, foi também editada a Resolução CNE/CES nº 09, que trouxe as diretrizes curriculares para o curso de Direito no território nacional, o currículo prescrito para a graduação em Direito. Podemos inferir, da leitura do artigo 5º, inciso II, da mencionada Resolução, que o eixo de

formação profissional da graduação em Direito deverá contemplar, necessariamente, conteúdos de Direito Constitucional.

Retomando as questões afetas ao SINAES, com o passar dos anos, pudemos observar que a dimensão referente ao ENADE ganhou muito espaço, e as demais esferas do sistema acabaram sufocadas, esvaziando-se assim os princípios e valores que nortearam a política de avaliação externa para as IES trazida pela Lei n.º 10.861/04 num primeiro momento. A propósito das consequências desse fenômeno Dias Sobrinho (2010, p.216-217) assim se expressa:

A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de *feedback* e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

É diante deste cenário ora contextualizado que procedemos à análise dos conteúdos de Direito Constitucional nas edições do ENADE de 2006, 2009, 2012 e 2015 para o curso de Direito.

Tomamos por referência para a confecção deste trabalho a noção de currículo trazida por Gimeno Sacristán (2000, p.34), que propõe considerá-lo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Prosseguindo, outro importante referencial teórico para a confecção deste trabalho diz respeito à noção de processo curricular, também extraída da obra de Gimeno Sacristán (2007, p. 138). Tal processo contempla variadas dimensões, tais como o currículo prescrito e regulado, que diz respeito aos documentos curriculares, aos compêndios de conteúdos ordenados nas disposições administrativas; o currículo planejado, que alcança livros, textos, guias didáticos e materiais diversos que “planejam”, “roteirizam” o conteúdo a ser ministrado; o currículo organizado, que é instrumentalizado pelas programações ou planos de ensino elaborados pelas escolas; e o currículo avaliado, que corresponde àqueles conteúdos que os docentes exigem de seus alunos nos exames ou avaliações.

Ainda, à luz da ideia de processo curricular, o conceito de currículo avaliado vai merecer especial destaque, eis que este trabalho se ocupou de analisar as provas do ENADE para o curso de Direito enquanto instrumentos da política de avaliação externa do ensino superior no Brasil. Assim, e novamente para Gimeno Sacristán (2000, p.311), o currículo avaliado pode ser compreendido como:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. Neste sentido, a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que a priori não é desdenhável, conhecendo as cargas institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trata-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo.

Com efeito, e amparados nas contribuições de RIBEIRO (2015), é certo que o modelo de avaliação que nos interessará para o desenvolvimento deste trabalho é o regulatório, que pode ser descrito da seguinte maneira:

Nos modelos regulatórios, ao contrário, não há um compromisso direto com o desenvolvimento da instituição e sim com a manutenção da qualidade do sistema como um todo, mesmo sabendo que a manutenção da qualidade do sistema pode implicar o aumento da qualidade das instituições que compõem o sistema. O efeito, portanto, é indireto. A forma de conduzir o processo é também radicalmente diferente, pois os avaliadores partem de critérios preestabelecidos, que indicam como as instituições devem funcionar para garantir o nível de qualidade mínima aceitável. A avaliação, neste caso, procura identificar se a instituição atende ou não aos critérios determinados, se os objetivos previamente demarcados foram ou não cumpridos. Por esta lógica, quando uma instituição atende aos critérios, significa que a qualidade do seu trabalho está assegurada. O papel do avaliador é sempre de identificação, verificação dos indicadores e ele deve estar muito bem treinado para fazer o seu trabalho de forma objetiva, com o máximo de imparcialidade e isenção. (RIBEIRO, 2015, p. 153-154)

O trecho acima transcrito traduz nada mais do que a noção de *accountability*, que pode ser entendida como:

um conceito em voga para descrever o modo não hierárquico para o controle da gestão. Em suma, esta mudança conceitual salienta modificações nos mecanismos de *accountability*, que agora, ao nível do processo, destacam o desempenho (os resultados) ao invés da responsabilidade. (ERKILLA; PIIRONEN, 2013, p. 186, apud PACHECO, 2014, p. 10)

Da seara das ciências jurídicas, trouxemos a noção de Direito Constitucional. Para José Afonso da Silva, citado por LENZA (2015, p. 106) “o Direito Constitucional

configura-se como direito público fundamental por referir-se diretamente à organização e funcionamento do Estado, à articulação dos elementos primários do mesmo e ao estabelecimento das bases da estrutura política”.

Por derradeiro, também merece ser destacado o fenômeno da constitucionalização do Direito, que nas palavras de Barroso (2005, p. 12-13), pode ser associado:

a um efeito expansivo das normas constitucionais, cujo conteúdo material e axiológico se irradia, com força normativa, por todo o sistema jurídico. Os valores, os fins públicos e os comportamentos contemplados nos princípios e regras da Constituição passam a condicionar a validade e o sentido de todas as normas do direito infraconstitucional. Como intuitivo, a constitucionalização repercute sobre a atuação dos três Poderes, inclusive e notadamente nas suas relações com os particulares. Porém, mais original ainda: repercute, também, nas relações entre particulares.

O constitucionalista e ministro do Supremo Tribunal Federal, ainda tratando do tema, prossegue explicando que:

Quanto ao ponto aqui relevante, é bem de ver que todos os principais ramos do direito infraconstitucional tiveram aspectos seus, de maior ou menor relevância, tratados na Constituição. A catalogação dessas previsões vai dos princípios gerais às regras miúdas, levando o leitor do espanto ao fastio. Assim se passa com o direito administrativo, civil, penal, do trabalho, processual civil e penal, financeiro e orçamentário, tributário, internacional e mais além. Há, igualmente, um título dedicado à ordem econômica, no qual se incluem normas sobre política urbana, agrícola e sistema financeiro. E outro dedicado à ordem social, dividido em numerosos capítulos e seções, que vão da saúde até os índios. (BARROSO, 2005, p. 20)

Referenciados os necessários conceitos que serviram de alicerce ao desenvolvimento deste trabalho, não é demais lembrar o conceito de documento, que foi o suporte físico sobre o qual se desenrolou este trabalho. Para CELLARD (2012, p. 296-297):

tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia qualificar de ‘documento’ um relatório de entrevista ou anotações feitas durante uma observação, etc.

A análise documental ora empreendida se ocupou de examinar minuciosamente os conteúdos de todas as edições do ENADE para o curso de Direito, em cotejo com a Resolução CNE/CES n.º 09, que prescreve as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito.

Com efeito, o que se averiguou foi em que medida as provas do ENADE para o curso de direito estão alinhadas com as diretrizes curriculares. É dizer: até que ponto os conteúdos cobrados nas edições do ENADE analisadas se aproximam dos conteúdos prescritos pela Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, tidos como o parâmetro daquilo que deve ser necessariamente parte integrante do currículo de um curso de Direito, especialmente no âmbito do Direito Constitucional.

Para essa tarefa, nos apoiamos em LÜDKE e ANDRÉ (1986), que citando Krippendorf (1980, p. 21), definem a metodologia de análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Nessa toada, considerando como unidade de análise e de contagem o tema “Direito Constitucional”, nos ocupamos de verificar em todas as edições do ENADE em quantas questões a categoria em apreço apareceu.

Preliminarmente, constatamos que há uma notória fidedignidade entre os conteúdos cobrados no ENADE e aqueles preconizados na Resolução CNE/CES n.º 9 no que concerne ao componente específico da avaliação.

De imediato, do cotejo das quatro edições do ENADE para o curso de Direito, fica evidente a recorrência dos conteúdos afetos ao Direito Constitucional, notadamente naquilo que diz respeito aos direitos fundamentais e aos direitos sociais.

Certamente, a prevalência das questões afetas ao Direito Constitucional delineada no instrumento de avaliação ora analisado reflete a tendência de constitucionalização do Direito, ou seja, de uma perspectiva de vislumbrar todos os ramos do Direito à luz da Constituição Federal, que é a norma fundamental do sistema jurídico pátrio.

Retomando a análise dos conteúdos apresentados no componente específico do ENADE, com relação ao Direito Constitucional, é possível concluir que a disciplina apareceu diretamente em 49 (quarenta e nove) questões ao longo das quatro edições analisadas. A propósito desta constatação, elaboramos a tabela a seguir, que sintetiza os resultados encontrados:

Tabela 1- Número de questões sobre Direito Constitucional nas Provas do ENADE para os cursos de Direito( 2006-2015)

<b>Direito Constitucional nas provas do ENADE no período de 2006 a 2015</b>	
<b>Ano</b>	<b>Número de questões</b>
<b>2006</b>	09

<b>2009</b>	13
<b>2012</b>	15
<b>2015</b>	12
<b>Total: 49 questões</b>	

Tabela elaborada pela pesquisadora

Se considerarmos que a rubrica do componente específico é composta por 30 (trinta) questões em cada edição do ENADE, e que a somatória das quatro provas examinadas perfaz o total de 120 questões, podemos concluir que os conteúdos de Direito Constitucional representam, no universo de todas as avaliações já aplicadas para o curso de direito, o percentual de quase 41% (quarenta e um por cento) de toda matéria exigida.

Ainda, levando-se em conta que pelo menos outros oito ramos do direito deverão ser objeto do instrumento de avaliação em tela, há que se reconhecer um inegável destaque que é conferido pelos examinadores ao Direito Constitucional, o que se demonstra através do quadro<sup>1</sup> a seguir, que sintetiza os conteúdos do componente específico do ENADE dos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 para o curso de direito:

Quadro 1: Número de questões por disciplinas do curso de Direito

<b>DISCIPLINA</b>	<b>QUANTIDADE DE QUESTÕES</b>
Direito Constitucional	49
Direito Administrativo	10
Direito Tributário	07
Direito Penal	13
Direito Civil	16
Direito Empresarial	05
Direito do Trabalho	12
Direito Internacional	09
Direito Processual	20

Quadro elaborado pela pesquisadora

Em conclusão, à vista dos dados analisados à luz do corpo teórico referenciado, o que podemos observar até o momento é que, na origem, o SINAES surgiu como um

<sup>1</sup> Oportuno salientar que, à vista do caráter multidisciplinar do ENADE, uma única questão pode abranger, ao mesmo tempo, conteúdos afins de duas ou mais disciplinas distintas.

complexo de instrumentos intrincados para a avaliação do ensino superior em suas várias vertentes.

Com o tempo - e em grande parte por força da lógica produtivista que ocupou espaço importante até mesmo na área da Educação -, o projeto inicial foi atingido por um reducionismo que o relegou à mera avaliação regulatória, dando a errônea impressão de que o SINAES é integrado tão-somente pelo ENADE.

Diante da realidade do cenário das políticas de avaliação no Brasil, observa-se que o currículo avaliado ganha ainda mais destaque no contexto do ensino em geral – e não poderia ser diferente na seara do ensino superior.

O currículo prescrito para o curso de direito está contido na Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. O ENADE para os cursos de direito, por sua vez, começou a ser aplicado somente no ano de 2006.

Curiosamente, estamos diante de um caso em que a avaliação está sendo pautada pelo currículo prescrito – e não o contrário -, ao menos à vista dos documentos analisados até este momento.

Demais disso, voltamos o nosso olhar para os conteúdos de Direito Constitucional, que conforme salientado, tem sido preponderante em relação aos conteúdos das demais disciplinas elencadas no eixo de formação profissional das diretrizes curriculares para o curso de Direito.

Até o momento, notamos uma relação umbilical entre essa tendência e o crescente fenômeno conhecido como constitucionalização do Direito, que em linhas gerais, diz respeito à irradiação dos efeitos da Constituição Federal para todo o ordenamento jurídico, inclusive para as relações de índole privada.

### **Referências Bibliográficas:**

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito: o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. **R. Dir. Adm.**, Rio de Janeiro, 240, abr/jun., p.1-42, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. IN: CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 3.ed., 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.15, n.1, p. 195-224, 2010.

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

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, I. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 4. Ed., 1998. Reimpressão 2007.

HYPOLITO, A M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1337-1354, dez. 2010.

LENZA, P. **Direito constitucional esquematizado**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: E.P.U., 1986.

PACHECO, J. A. (org.). **Avaliação externa das escolas**: quadro teórico/conceptual. Porto: Porto Editora, 2014.

RIBEIRO, J. L. L.de S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-440.

# O MODELO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS DE ENSINO MÉDIO

Eliana Aparecida Bengnozzi  
Gisela do Carmo Lourencetti  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

A busca pela qualidade do ensino médio e sua universalização tem sido, há muito tempo, a meta a ser alcançada pelas políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, a oferta da Educação Integral surgiu como possibilidade para alcançar os resultados pretendidos, considerando a ampliação do tempo pedagógico, a serviço do homem total e pleno, o qual deve ser trabalhado em sua condição multidimensional. A política educacional implantada nos últimos tempos em São Paulo, também, teve como grande foco a melhoria da qualidade de ensino e, para tanto, colocou em prática várias reformas educacionais, dentre elas o Programa Ensino Integral, cujo objetivo principal é formar jovens autônomos, solidários e competentes, por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida. Alinhado ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, apresentou-se com o discurso de lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar a concepção de currículo, especificamente o modelo pedagógico, do Programa Ensino Integral, voltado às escolas públicas paulistas de Ensino Médio, por meio dos documentos oficiais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, no âmbito da abordagem qualitativa, cujos dados coletados para o seu desenvolvimento foram extraídos dos documentos oficiais, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP. Os estudos revelam que se trata de um modelo de escola que incide em mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo, na carga horária do ensino oferecido e na gestão voltada para o resultado escolar, assegurando que os jovens, idealizados pelo Programa, construam seu Projeto de Vida, o qual é considerado pelos seus idealizadores como o eixo estruturante do Programa Ensino Integral. Na verdade, estamos diante de uma iniciativa que faz referência ao modelo de escola “charter”, atribuindo à educação uma relação de “quase-mercado” e responsabilizando diretores e professores pela sua qualidade, à medida que ficam sujeitos meramente à função de execução, diante das diretrizes e instrumentos em moldes estabelecidos pela SEE/SP.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Ensino Médio. Modelo Pedagógico. Política Educacional Paulista.

## Introdução

O Ensino Médio, ao longo de sua história, foi marcado pela busca constante de uma identidade própria e pelo que Kuenzer (2009) denomina como dualidade estrutural – a formação destinada à classe trabalhadora e aquela voltada à elite, ou seja, entre o propedêutico e o profissional.

Foram muitos contornos que essa modalidade de ensino foi assumindo, buscando superar os desafios da qualidade e da universalização, frente às determinações da legislação e frente às exigências da sociedade capitalista, porém sempre mantendo seu caráter seletista.

A partir da Constituição Federal de 1988, esta modalidade de ensino foi inserida na composição da Educação Básica como etapa final, instituindo sua progressiva gratuidade e obrigatoriedade, iniciativa esta que se consolidou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9.394, proclamada em 1996. Sobre isso, Frigotto (2012, p.76) considera que, “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.”.

No entanto, as condições para que a universalização do ensino médio acontecesse não têm se verificado a contento. Segundo Krawczyk (2011, p. 756), “o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população”. Tem se produzido, portanto, um processo de massificação do ensino, desvinculado do interesse dos jovens.

Com o intuito de dar identidade própria ao Ensino Médio, foram criadas, em 1998, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que segundo Silva (2013), traz como diretrizes para organização curricular do Ensino Médio, na perspectiva da formação integral do ser humano, as quatro premissas contempladas pela UNESCO, com foco na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Sobre isso, Ramos (2011) sinaliza que buscaram construir novos valores nos cidadãos-trabalhadores, o que a seu ver não poderiam contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, já que estabeleciam que a educação assumisse o papel do desenvolvimento de sensibilidade, em conformidade com as exigências do mercado de trabalho, pensando num modelo pedagógico para o Ensino Médio, através da introdução da chamada pedagogia das competências para a empregabilidade.

O presente trabalho, que é parte de uma dissertação de mestrado, tem o objetivo de analisar a concepção de currículo, especificamente o modelo pedagógico, do Programa Ensino Integral, voltado às escolas públicas paulistas, por meio dos documentos oficiais elaborados pela SEE/SP. Para isso, foi adotada como estratégia teórico-metodológica de investigação a análise documental, no âmbito da abordagem



qualitativa, presente em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, em artigos publicados e nos documentos elaborados pela SEE/SP na construção do modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral.

### **A Educação Integral no Brasil**

Pensando na melhoria da qualidade de ensino, a oferta da Educação Integral, que não é uma ideia nova, visto que desde a Antiguidade Clássica os pensadores, como Sócrates, Platão e Aristóteles, já discutiam a educação integral do indivíduo, surgiu no Brasil como possibilidade para alcance dos resultados pretendidos, considerando a ampliação do tempo pedagógico, as diversas concepções e contextos que a implementação das escolas de tempo integral favorece, bem como um currículo que dialogue não apenas com o caminho para o Ensino Superior, mas também com os saberes necessários para a possibilidade concreta de qualificação para ser inserido no mundo do trabalho.

Sendo assim, é possível depreender que muito mais do que a ampliação e/ou a expansão do tempo de permanência do indivíduo na escola, a Educação Integral deve ser entendida como contínua e como uma construção em rede, que se dá a partir da articulação dos diferentes contextos: família, escola e comunidade, nos quais as aprendizagens devem ser provocadas não apenas pelos conteúdos das disciplinas escolares, mas integradas a atividades artísticas, físicas, intelectuais, digitais e sociais, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos, formando-os em atitudes e valores para a vida. (FELÍCIO, 2012)

Assim, pensar na Educação Integral é entender que esta é uma meta a ser atingida por uma escola de tempo integral e, para tanto, “o conhecimento escolar e outros conhecimentos para além dele devem constituir um currículo necessário a vida (FELÍCIO, 2012, p.5), que dê ênfase na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade, considerando que há modos diferentes de ensinar e de aprender.

Refletir sobre o currículo na perspectiva de uma Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral exige, inicialmente, que se traga à tona a concepção de currículo que embasa esta reflexão. Para o entendimento da abordagem de um currículo integrado, Beane (2003) desenvolve uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a integração como concepção curricular sugere a concepção do currículo integrado para além da ideia de um currículo comum prescrito.

Na verdade, a ampliação do tempo do aluno na escola, segundo Gonçalves (2006), requer um aumento quantitativo e qualitativo do que é ofertado. Ou seja, quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo e qualitativo porque essas horas não são meramente horas a mais, mas “são oportunidades em que os conteúdos propostos poder ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

### **As políticas Educacionais Paulistas e as Escolas de Tempo Integral**

Diante das experiências que ilustram o contexto macro da política nacional de incentivo à Educação Integral, com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira, destacamos no contexto micro, em relação ao estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral voltado às escolas públicas de Ensino Médio, alinhado ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, implantado no âmbito das políticas públicas paulistas desde 2011, que faz parte das ações e prioridades da SEE/SP na direção de proporcionar educação de qualidade e valorização de seus profissionais.

Importante ressaltar que, desde meados da década de 1990, várias reformas educacionais foram colocadas em prática na rede estadual paulista. Tais reformas impactaram muito as escolas e seus profissionais, sob a perspectiva de melhorar a qualidade da educação oferecida. O grande cenário político e econômico de todas as propostas políticas do governo estadual, desde então, foi o modelo racionalizador denominado neoliberalismo que, posteriormente, teve sua abrangência na forma do gerencialismo, conforme nos aponta Hypolito (2011), que assolou a administração pública e o Estado sob a lógica caracterizada como gerencial, de controle, mercadológica, com a privatização ou transferência de serviços que eram exclusivos do Estado para serem gerenciados por setores privados.

No bojo do ideário da gestão gerencialista, portanto, foi instituído o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, constituindo-se como um conjunto de políticas que estabelece diretrizes estratégicas para vários projetos já implantados pela SEE/SP e que espera novas frentes de atuação para posicionar a rede estadual entre os 25 sistemas de educação de qualidade, até 2030, e tornar a carreira do magistério uma das mais procuradas, cujas ações foram estruturadas em cinco pilares.

Assim sendo, um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi **lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério**. Caminhando nessa direção, foi implantando o Programa de Ensino Integral, que tem sua origem no Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e na equipe de trabalho do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (Procentro), instituído como política para garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, propondo “[...] um modelo de escola que propicie aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seu Projeto de Vida [...]” (SÃO PAULO, 2013b, p. 12).

### **Resultados e Discussões**

A partir do surgimento deste novo modelo de escola proposto pela SEE/SP, um documento denominado “Diretrizes do Programa Ensino Integral” foi formulado e apresentado pela SEE/SP o qual traz, dentre outros, as bases do modelo pedagógico e sua articulação com o modelo de gestão do programa, disponibilizado como “subsídios” para a gestão dessas escolas.

Nesta direção, este documento apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral de São Paulo. Na parte I do documento há uma breve contextualização histórico-social da implantação do ensino integral na Secretaria, bem como, as perspectivas para sua expansão. Na parte II o documento apresenta a concepção do Programa, que está inserido entre as prioridades educacionais estabelecidas no Programa Educação Compromisso de São Paulo. Na parte III são apresentadas as bases conceituais do modelo pedagógico, seus princípios e seus componentes. Na parte IV o documento apresenta os princípios, conceitos, premissas e instrumentos, **subsídios para a gestão dessas escolas**. (SÃO PAULO, 2013, p.7, grifo nosso)

A partir da leitura na íntegra do referido documento, depreendemos que o que se espera do gestor (diretor da escola) é que ele se aproprie da ideologia que sustenta esse Programa proposto pela SEE/SP, ou seja, do mesmo ideário que perpassa toda a política educacional paulista desde a década de 1990, que está claramente detalhado nas entrelinhas do documento, e seja o fiel “agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação”, como consta no rol de atribuições deste profissional apresentado no art. 4º, inciso XI, da Lei Complementar n. 1.164, de 04 de janeiro de 2012.

A estratégia neoliberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades, claramente inferida no trecho do referido documento:

Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática. (SÃO PAULO, 2013, p. 9)

Para tanto, criou-se a escola estadual de ensino médio de período integral, com inovações no conteúdo da ação educativa, no método pedagógico e na gestão voltada para o resultado escolar. Sobre isso, destacamos este trecho do documento das diretrizes, onde é latente a referência ao modelo “charter school<sup>2</sup>”, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (DIAS; GUEDES, 2010):

Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar. [...] sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados. (SÃO PAULO, 2013, p.11)

É possível perceber que, o programa Ensino Integral foi construído com base nas demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como em diferentes experiências educacionais, em modelos prontos existentes, com adaptações necessárias, encontrando em Pernambuco o modelo ideal.

Na verdade, de acordo com tais documentos, estamos diante de um Programa de “Ensino Integral”, sem fazer menção ao conceito de Educação Integral, baseado na ampliação do tempo de permanência dos alunos e dos profissionais na escola que “busca formar alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2014, p.12).

É fundamental destacar que, para a SEE-SP, a **educação integral** deve ser assegurada a todos os alunos da Rede estadual, embora a jornada ampliada ofereça mais condições para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a plena escolaridade. Essa circunstância pode favorecer a aprendizagem de outras competências além das cognitivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos com forte presença da participação e do

<sup>2</sup> As escolas charter são escolas públicas operadas privadamente por concessão, ou seja, são escolas públicas de gestão privada. As escolas charter foram criadas nos Estados Unidos, nos anos de 1990, apoiados na crença que a administração pela iniciativa privada é melhor do que a administração pública engessada e ineficaz. Diane Ravitch é pesquisadora-doutora da Universidade de Nova Iorque e endossa que o sistema educacional deve definir seus objetivos por meio de um currículo rico e coerente, que contemple uma formação abrangente, além das habilidades básicas. Atualmente, ela passou a criticar tal ideologia, tendo em vista as evidências de seus resultados (RAVITCH, 2011).

protagonismo dos alunos e a vivência de valores necessários para a vida. Diante dessa perspectiva, a SEE-SP vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, consolidando-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso na aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p.12, grifo nosso)

No entanto, o trecho acima aponta para o fato que a SEE/SP prevê a educação integral para todos os alunos da Rede Estadual, independente se o tempo de permanência na escola é estendido ou não, ressaltando que com jornada ampliada há mais condições para tanto. Tal fato se contrapõe com a ideia de que Educação Integral é uma meta a ser atingida por uma escola de tempo integral.

A concepção do modelo pedagógico das escolas do Programa de Ensino Integral apresenta como fundamentos filosóficos e educacionais os quatro princípios: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI, o Protagonismo Juvenil” (SÃO PAULO, 2013b, p.13), que perpassam todas as ações desenvolvidas na escola, em busca de formar o jovem idealizado por este modelo, ou seja, “um jovem autônomo, solidário e competente” (SÃO PAULO, 2013, p.13), por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida.

Para operacionalizar esse modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, o documento apresenta que a escola tenha “currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola” (SÃO PAULO, 2013, p.13).

A visão de currículo apresentada, no documento, é pertinente com a concepção do currículo integrado apontada por Beane (2003), ou seja, envolver os jovens num currículo que relaciona a escola com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do mundo, através do planejamento de ações com a participação dos estudantes e dos professores, para além do currículo acadêmico prescrito.

O Ensino Integral prima, portanto, por uma parte diversificada do currículo, bem como por atividades complementares do currículo, que aliadas ao Currículo oficial do Estado de São Paulo, representante da Base Nacional Comum, buscam promover o enriquecimento, ampliação e diversificação dos seus conteúdos, no discurso oficial de garantir um novo currículo que apresente

[...] conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser. (SÃO PAULO, 2013, p. 29)

O grande diferencial está justamente na parte diversificada e nas atividades complementares do currículo, que oferecem aulas e metodologias interdisciplinares criadas a partir das necessidades dos alunos, com o objetivo de estimular a construção e consolidação dos seus Projetos de Vida que é o eixo central do Programa Ensino Integral. Sendo assim, além das disciplinas da Base Nacional Comum, estabelecida em conformidade com o art. 26 da LDB, as escolas que participam do Programa têm na sua Matriz Curricular, de acordo com o segmento, na parte diversificada, aulas de Língua Estrangeira Moderna, de Prática de Ciências e das Disciplinas Eletivas e como atividades complementares aulas de Orientação de Estudo, de Projeto de Vida, de Preparação Acadêmica e de Mundo do Trabalho.

A partir do modelo pedagógico exposto e suas especificidades, depreendemos que ele foi pensado pela SEE/SP como o aporte que a escola precisava para formar o “jovem protagonista” do Ensino Médio, através da chamada pedagogia das competências para a empregabilidade, conforme defendido por Ramos (2011).

Nesse sentido, a educação é divulgada como um investimento que amplia oportunidades de emprego e desenvolvimento, valorizando os aspectos comportamentais e afetivos, o que é perfeitamente adequado às novas exigências de formação do trabalhador polivalente da sociedade capitalista. Por esse motivo torna-se tão importante que os sistemas educacionais tenham currículos prontos, a fim de controlar o trabalho do professor em sala de aula e definir quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas em cada situação de aprendizagem pelos estudantes.

Para tanto, exige-se que a equipe escolar siga rigorosamente os instrumentos e as diretrizes estabelecidas. A escola e seus profissionais de educação, inseridos no contexto do Programa Ensino Integral, devem adaptar-se a esse currículo padronizado. Pensando no cumprimento do currículo, nos moldes de um modelo imposto, não podemos nos esquecer que, o próprio contexto político, gerencialista e controlador condiciona os profissionais da educação a essa postura (HYPOLITO, 2011).

Sobre isso, também, as contribuições de Veiga (2001), discorrendo sobre um Projeto Político Pedagógico na perspectiva estratégico-empresarial, são pertinentes ao modelo apresentado. Nessa visão, a autora afirma que a escola se torna totalmente dependente de normas externas e seus profissionais privam-se da ação reflexiva para corresponder às políticas externas carregadas de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, como agentes meramente reprodutores, moldados por meio

de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados. Essa visão valoriza o burocrático “sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar” (VEIGA, 2001, p. 51).

### **Referências Bibliográficas:**

BEANE, J. A. Integração curricular: A Essência de Uma Escola Democrática. Trad. João M. Paraskeva. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, pp.91-110. Jul/Dez 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>> Acesso em: jun.2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial/Fundação Itaú Social, 2010.

FELÍCIO, M. H. S. Análise Curricular da escola de tempo integral na perspectiva de Educação Integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1. Abril 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral** . n.º 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez., 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.º144, p.752-768, 2011.

KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral** . Caderno do Gestor: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164** de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais do Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191** de 28 de dezembro de 2012b. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. (Estado) **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2013.

SILVA, W. F. **Pontos e Contrapontos do Ensino Médio Público de Uberlândia/MG**. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I. P. A.; FONSECA, J. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

# A CONCEPÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E DOS PCN

Elys Watanuki  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Para início de conversa

O governo do Estado de São Paulo, no ano de 2008, proporcionou à educação uma mudança significativa com a inserção de uma base curricular comum. Dessa maneira, a Rede Estadual adotou uma diretriz unificada a fim de “cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que nossas escolas funcionem como uma rede” (SÃO PAULO, 2012:9). Como parte da política de estabelecimento e divulgação de diretrizes curriculares comuns, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) elaborou o documento: Currículo do Estado de São Paulo, que apresenta as diretrizes gerais para o ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa visa fazer uma reflexão e um levantamento sobre os documentos oficiais, currículo do estado de São Paulo e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, pois esses documentos concebem o ensino de língua materna como um processo comunicativo relacionado aos componentes que envolvem a linguagem, como a fala, o locutor, interlocutor, contexto, ou seja, situações que possibilitam a produção de enunciado que pode ser considerado “um elo na cadeia discursiva” (BAKHTIN, 1992, p. 300).

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo identificar a concepção de linguagem e de gêneros discursivos no currículo de língua portuguesa do Estado de São Paulo e nos PCN de Língua Portuguesa, traçando as convergências e as divergências contidas em tais documentos e como estas dialogam em termos de teoria e prática.

Assim, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas: 1) Que concepção de linguagem emerge do Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo? 2) Como o Currículo de Língua Portuguesa propõe o estudo de gêneros discursivos e como esse foco é tratado nos PCN?

Por fim, se faz necessário compreender a concepção de linguagem no documento do Estado de São Paulo e nos PCN, como forma constitutiva da cadeia discursiva. A fim de entender o que são os gêneros discursivos e como se manifestam

em nossa vida, sendo essencial para que o professor possa refleti-lo em sua prática didática, no intuito de estreitar o processo ensino aprendizagem a contextos de significação na metodologia de ensino.

### **A concepção dos gêneros textuais e os PCN**

A publicação dos PCN teve por objetivo nortear a elaboração dos novos currículos escolares em todo o país e visou adequar o ensino de Língua Portuguesa à nova realidade social e, segundo Moreira e Candau (2007, p.25), “o processo de conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos das relações de poder.”.

No que dizem respeito ao uso da linguagem, os PCN concebem a língua como “um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL/MEC, 1998, p. 20). Por esta razão, o aprendizado da língua vai além da codificação de léxicos e formação de expressões complexas; o aprendizado da língua consiste em aprender “pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (p. 20).

Do mesmo modo, Moreira e Candau (2007) compreendem o aprendizado da língua do mesmo modo, quando mencionam o compartilhamento de culturas dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como um conjunto de significados construídos e compartilhados pelos grupos sociais.

Os PCN de Língua Portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998) sugerem uma nova abordagem, ou seja, uma redefinição dos conteúdos, para o ensino de língua materna. Essa concepção de linguagem diz que os textos devem ser produzidos de acordo com as manifestações linguísticas do sujeito e que deverá se organizar por um determinado gênero, conforme as intenções comunicativas pretendidas pelos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, o texto é tomado, nos referenciais, como a base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e os gêneros textuais como seu objeto. Assim, a reconfiguração do ensino de língua materna resgata a noção de gênero proposta por Bakhtin (1992), embora o documento oficial não faça referência ao autor russo no corpo do texto, segundo o qual os gêneros são fenômenos sócios históricos, ou seja, eles estão profundamente vinculados à vida social e cultural. Bakhtin (1992, p. 262) afirmou que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas”. Não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Da mesma

forma corrobora Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Levando em consideração que todos os textos se enquadram sempre em algum gênero discursivo, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros do discurso é muito importante tanto para um trabalho textual, assim como para a comunicação e para o ensino e aprendizagem da língua. Deste modo, podemos dizer que os conhecimentos acerca dos gêneros estão relacionados às práticas de linguagem, ou seja, o lugar em que se usa a linguagem e estes fazem parte da comunicação de todos e não se precisa, necessariamente, saber e ter noção de teorias linguísticas para usá-los, pois certas características de certos gêneros já fazem parte das práticas de linguagem usadas no cotidiano.

Se os gêneros já estão tão enraizados nas práticas cotidianas de comunicação, se ele já é usado de maneira “automática” pelos usuários da língua, por que a nova concepção de ensino de língua materna insiste tanto no trabalho de gêneros do discurso como objeto de ensino?

A resposta desta questão está justamente na exigência de uma demanda de mão-de-obra mais qualificada e mais letrada da sociedade do atual momento histórico. Para Saviani (2008, p.429), esse novo contexto econômico transforma a Educação em uma verdadeira pedagogia de exclusão, em que o indivíduo busca cada vez mais se qualificar, para se tornar cada vez mais empregável.

Segundo Rojo (2005, p.4), “a automação e informatização do trabalho e a globalização das economias e das políticas nacionais implicam um aumento de importância do trabalho intelectual em lugar do trabalho manual ou braçal”.

Barbosa (2001, p. 2) discursa também acerca da importância do avanço do letramento, principalmente para as pessoas que vivem em grandes centros urbanos ou que de alguma forma deles não pode prescindir, “na grande maioria desses centros, as relações sociais são atravessadas pela escrita, o que faz com que o seu não domínio possa dar origem a certas desvantagens sociais”.

Os PCN de Língua Portuguesa também argumentam sobre a necessidade de mudança do ensino, de modo que a escola possibilite ao aluno a ampliação da sua competência discursiva nas práticas de linguagem.

Segundo Barbosa (2006, p. 152), a eleição dos gêneros do discurso, tal como concebido por Bakhtin, como objeto de ensino, pode contemplar de maneira mais

satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de texto. Por esta razão, o ensino de língua materna deve ir muito além do que um estudo gramatical descontextualizado das práticas sociais da comunicação, o que não é exigido fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, como dizem os PCN (p. 23), “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Os PCN recomendam o trabalho com a diversidade de textos e gêneros e justificam essas recomendações. No entanto, não existe nenhuma orientação nos documentos oficiais como PNE, PCN, Bases Nacionais Curriculares e, entre outros, aos professores de como operacionalizar esse trabalho no contexto real de ensino.

Como Rojo e Cordeiro (2004, p. 12) afirmaram “dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos”. Vale enfatizar que neste ponto da discussão existe o seguinte conflito: não cabe aos PCN e aos documentos oficiais planejar o procedimento de ensino, uma vez que sua função é nortear a elaboração de novos currículos escolares.

Rojo (2009) compara as diferentes abordagens dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais e argumenta sobre cada um, na perspectiva de resultados aplicados ao contexto de ensino. A autora contrapôs as análises de alguns autores à teoria de Bakhtin e concluiu que os autores analisados que adotam a designação *gêneros textuais* objetivam a descrição textual, ou seja, eles têm uma preocupação maior com a forma – “há sempre uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara) que distancia seus métodos do método sociológico bakhtiniano” (p. 193). Já os autores que adotam a designação *gêneros de discurso* se afiliam à vertente bakhtiniana que relaciona o texto com fenômenos socio-históricos.

Rojo (2006, p. 8) observa que, nos PCN de Língua Portuguesa, “apela-se às duas vertentes”. Para a autora, “esse tratamento ambíguo da questão por parte do documento oficial abriu possibilidades várias e por vezes, equivocadas – de interpretação”. Prova disto é que, ainda hoje, muitos educadores, inclusive professores de Língua Portuguesa, e até mesmo alguns livros didáticos aprovados pelo processo avaliatório do MEC, usam indistintamente diferentes termos para fazer a classificação de textos.

Há outras consequências do não posicionamento dos PCN em relação à abordagem dos gêneros na escola, tais como “dificuldade de conceituação, utilização e aplicação” (BRAIT, 2006, p. 16). Por esta razão, segundo Barbosa (2006, p. 159), “muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalhado com gêneros [...] de forma

indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais”. A autora faz referência a diversos motivos que dificultam o trabalho dos educadores de língua materna.

É importante que o professor de Língua Portuguesa tenha o embasamento teórico das duas abordagens de trabalho com textos, de modo que ele compreenda o funcionamento das atividades de linguagens. Conforme dizem Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), é necessário focar, no contexto real de ensino “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suportes aos funcionamentos cognitivos”.

O ensino comprometido em preparar o estudante para as exigências da sociedade atual deve estar comprometido com o trabalho com gêneros do discurso. Essa abordagem teórica vai muito além do que conhecer a forma composicional, a descrição do seu gênero, analisá-lo e extrair suas informações implícitas e explícitas. É necessário planejar e desenvolver atividades didáticas capazes de fazer com que o aluno dialogue com o texto e com a realidade social de sua época.

### **O currículo do Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares: uma relação possível?**

Houve várias mudanças ao longo dos séculos na história da Educação brasileira, desde a colonização, passando pelo processo de industrialização e chegando ao século XXI com a revolução tecnológica, que resultou numa (re) organização do ensinar e aprender na educação formal do país. Nesse contexto, a SEE/SP implantou um conjunto de documentos que visam garantir uma base comum no processo de ensino aprendizagem para que as escolas se efetivem como uma rede de ensino.

Desta forma, podemos dizer que há dois textos legislativos no Estado de São Paulo, que direcionam o ensino fundamental e médio. O professor deve seguir as suas diretrizes e obedecer a estes critérios, os quais são: os PCN; e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Os PCN foram publicados em 1998 (BRASIL, 1996) e a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). De forma que cada disciplina teve o seu parâmetro definido, separado por ciclos, procurando assim, desenvolver um mecanismo mais organizado diante do ensino que parecia tão esquecido.

No caso do Ensino Fundamental II (Ciclo de 9 anos), correspondente à 5ª série (ensino de 8 anos) o documento foi dividido em duas partes: a 1ª parte- “Apresentação

da área de língua portuguesa”; 2ª parte-“Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”. A primeira parte trata de aspectos teóricos e dados referentes à língua e faz uma breve apresentação, incluindo uma análise de como era o ensino no aspecto histórico e cultural, e a aprendizagem antes dos parâmetros e como se pretende que seja após a implantação do documento oficial, trazendo um embasamento teórico do que se pretende transmitir aos professores e equipe gestora.

Nos objetivos gerais para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, nos PCN de língua portuguesa, surge a importância de saber utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, atendendo aos diversos propósitos do convívio em sociedade, considerando as mais diversas situações, nas mais variadas áreas do conhecimento.

O documento (BRASIL, 1996) propõe o uso de todos os tipos de texto e que, ao final de todo o processo de aprendizagem, o aluno consiga decodificá-los, ampliando os níveis de dificuldade, ao longo de todo o seu percurso escolar, mas não é claro com relação as suas práticas em sala de aula. Provavelmente, não se previa o crescimento e a massificação do uso das novas tecnologias no cotidiano das pessoas e dos inúmeros textos decorrentes deste uso, situação que se tornou mais evidente no segundo milênio, alguns anos após a implantação dos PCN. E que foi mostrada com a proposta curricular do Estado de São Paulo que surgiu em 2008 (SÃO PAULO, 2008).

Na sua apresentação, o documento do Estado de São Paulo é sugerido como um projeto que “visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental- Ciclo II e Médio”, superando uma atividade apenas para a informação, desejando formar o aluno para o mundo do “conhecimento por meio da linguagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 12).

No entanto, o que salienta a proposta é “o conhecer como um ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados da mesma ideia ou fato. Conhecimento passa a ser uma rede de significados. Quem conhece, conhece algo ou alguém” (p. 12).

Este conceito de currículo proposto pela SEE inaugurou um novo tempo no âmbito educacional do estado de São Paulo, pois o documento abrange todas as esferas vivenciadas pelo aluno em sala de aula.

Segundo este documento, currículo “é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2012:13). Por essa definição, é possível verificar a relação entre o documento oficial e os PCN, os quais apregoam o “respeitar as diversidades regionais,

culturais, políticas existentes no país [...] e construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN, 1998:6).

Ao considerarmos que o Brasil é um país marcado pela diversidade cultural, se justifica a elaboração de um currículo apropriado ao contexto educacional de cada região que “deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais” (ROJO, 2000:28).

Desta forma, o Currículo do estado de São Paulo pretende ressaltar a importância dessa base cultural regional, se “comprometendo em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades [...] bem como para atuar na sociedade em que vivem” (SÃO PAULO, 2012:14).

É importante evidenciar que a elaboração do documento oficial teve como foco a aprendizagem, pois houve o tempo em que os currículos enfatizavam os conteúdos a serem ensinados. Ao estabelecer o foco na aprendizagem o “olhar” recai sobre o aluno e suas necessidades de aprendizagem, o que confirma a produção de documentos educacionais que valorizam os aspectos culturais e sociais em que estão inseridos os estudantes.

Outra perspectiva que deve ser considerada na construção desse documento está vinculada às mudanças que ocorreram ao longo da história. Como base, Rojo (2009,) nos aponta que a ampliação ao acesso da população, à escola, modificou o perfil econômico e cultural do alunado e do professorado desta escola.

Nesse sentido, houve uma ruptura com a base curricular tradicional em que os professores na sua grande maioria, estavam habituados ao ensino da gramática que embasava o ensino da língua materna, privilegiando o ensino do falar e escrever bem, originários da retórica, como um ensino direcionado à classe social privilegiada.

Esse cenário estritamente teórico e segregacionista em relação ao ensino teve que ser reconsiderado, e como bem aponta o documento do estado de São Paulo essa correlação entre teoria e prática deve ser intrínseca, uma vez que, boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornado-se verbalista e abstrato ao processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012)

Portanto, podemos dizer que esse novo documento proposto pela SEE está em consonância com os PCN ao orientar que o ensino de língua portuguesa deve se pautar na linguagem em que os homens e mulheres se comunicam, e devem ter acesso à

informação, expressando e defendendo pontos de vista, partilhando ou construindo visões de mundo, enfim produzindo cultura (PCN, 1998).

Esse estreitamento entre o ser humano, a linguagem e a cultura é muito significativo se considerarmos que vivemos numa sociedade pautada pela comunicação. Com o acesso de todos os níveis sociais à educação, a escola teve e ainda tem com urgência que (re) pensar suas práticas didáticas. Considerando que as mudanças sociais e tecnológicas são a força motriz para um ensino que deve se concentrar na materialização da expressão do ser humano, a qual ocorre, na e pela linguagem, e que indica o caminho para o ensino de língua portuguesa inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim como os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo inicia dando um embasamento sobre o que considera importante nos novos tempos: a educação “a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade dos sujeitos” (SÃO PAULO, 2008, p.6).

Segundo Rojo (2009, p.89), uma geração que “encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar uma de outra que, apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante”. A lei desconhecia a capacidade de mudança dos tempos, não foi capaz de vislumbrar as mudanças de um futuro tão próximo. Faltou visão de futuro, falta mudança na lei para adequar-se ao novo tempo que já se vivencia.

Na página 22, os PCN advertem que ensino aprendizagem dependem de três variáveis: “o aluno; os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a mediação do professor”. Assim como os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo sugere trabalhar os conteúdos tomando como pressuposta essa tríade: professor, aluno e os conteúdos das disciplinas (p. 14). A escola deve fazer a transição da cultura do ensino para a aprendizagem sempre de forma coletiva, “tendo à frente os seus gestores para capacitar os professores” no cotidiano para que todos entendam a “mudança do foco” (SÃO PAULO, 2008, p.15).

No subtítulo “A prioridade para o contexto do trabalho”, dentro da seção “Apresentação”, na Proposta Curricular, vinculando a educação à realidade do aluno, é feita a menção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas sempre se deve levar em conta o que os PCN e a proposta da SEE/SP sugerem os tratamentos adequados a cada caso.

Ambos os documentos tratam da educação da mesma forma, apenas modificando no tocante à liberdade de ensinar o conteúdo programático: os PCN

sugerem que a variante linguística utilizada seja a mais próxima da realidade do aluno, enquanto que a Proposta Curricular do Estado valoriza o referencial teórico cobrado no ENEM, exame nacional do ensino médio, com o domínio da norma culta e “fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (SÃO PAULO, 2008, p.22).

Ambos os documentos procuram seguir a mesma diretriz: incentivar a criticidade ao ler cada texto sugerido em aula, fazer com que o aluno entenda os diversos tipos de textos propostos em cada sequência didática.

Nos PCN do ensino fundamental, o professor tem ali delineado que os temas devem ser abrangentes, que estes podem ser dirigidos a cada turma, a cada escola, dependendo de qual público se tem; enquanto que na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cada uma das aulas tem o número de exercícios, a quantidade de teoria necessária e os textos que devem ser abordados pelo professor durante as suas aulas. O cronograma é fechado, permitindo poucas mudanças com relação ao nível dos alunos, os conteúdos que serão ensinados, o lugar em que se trabalhará e o número de alunos em sala de aula.

A proposta curricular traz os conteúdos mais próximos da realidade do aluno, enquanto que os Parâmetros Curriculares propõe que se desenvolvam atividades, mas não explicita quais seriam os conteúdos a serem trabalhados, o que se configura corretamente com o que é um parâmetro, ainda mais de bases nacionais.

Como exemplo podem-se citar os exercícios do caderno do aluno de língua portuguesa do 6º ano que não instigam ao aluno a entender os textos em profundidade e complexidade na perspectiva de apropriação de sentidos. Neste sentido, pode-se dizer que há poucas atividades de interpretação de textos, contando apenas com textos da realidade do aluno. Já os PCN (BRASIL, 1996) propõem que seja feita a transdisciplinaridade com temas transversais, dando liberdade ao professor e a comunidade para escolher os conteúdos e a forma de trabalhar adequadamente com o público. A proposta do Governo do Estado (SÃO PAULO, 2008) não permite que se desenvolvam muitas atividades em conjunto, o caderno não elenca sugestões e não propõe temas que promovam a transdisciplinaridade. Assim, com o cotidiano do professor, em transformar os conteúdos mais atraentes torna-se um desafio constante por não haver tempo hábil, uma vez que o documento é extremamente prescritivo.

### **Breves considerações sobre o estudo**

A democratização do ensino possibilitou mudanças no contexto educacional e essas transformações econômicas e sociais propiciaram o surgimento de uma diretriz curricular do Estado de São Paulo com base nos PCN, cujo papel é proporcionar aos docentes e aos discentes um direcionamento no processo de ensino e aprendizagem que segundo os PCN, especificamente na disciplina de língua portuguesa, as práticas de ensino deveriam se consolidar no que se referem à linguagem em situações de uso e interação entre os falantes.

Nessa mesma direção, o Currículo do Estado de São Paulo aponta o desejo de formar alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem (SÃO PAULO, 2012). Assim, se constitui o ensino de língua materna vinculado à dimensão comunicativa, pautado na lei federal em que o processo ensino-aprendizagem como comunicação está embasado na LDB 5.692/71, e propicia que a disciplina de língua portuguesa se configure como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (ROJO, 2009).

Em consonância com essa visão da linguagem como dimensão comunicativa, se caracteriza os princípios bakhtinianos da linguagem, que a considera no contexto social e ideológico, em que tudo o que é ideológico é um signo que reflete e refrata o que lhe é exterior. Ou seja, o signo é carregado de significados que constituem a materialidade da mesma e possibilita o aspecto discursivo da dimensão comunicativa.

Essa dimensão comunicativa ocorre pela pronúncia de enunciados concretos, tomados como unidades de sentido que constituem os gêneros do discurso em que estes operam a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana (BAKHTIN, 1992).

Pudemos identificar que o Currículo do Estado de São Paulo, especificamente, na disciplina de língua portuguesa aponta o gênero como evento social que organiza os textos por meio das características sociosemióticas (conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural), em uma articulação direta com a concepção de gêneros discursivos pelo viés bakhtiniano.

Conforme o documento do Estado de São Paulo aponta que o discurso será entendido como a materialidade do texto, organizado em um gênero inserido em uma situação real de interação em determinado contexto de comunicação, o processo ensino-aprendizagem adquire uma perspectiva focada na constituição de sentidos de significados, pois são esses discursos oriundos de situações concretas que possibilitam a apropriação do conhecimento baseado na vida que se vive.

No entanto, este estudo revelou que as práticas didáticas propostas no Currículo do Estado de São Paulo favorecem situações de aprendizagem com o foco na materialidade do texto, em situações reais da prática social, no entanto, quando o documento propõe os conteúdos de maneira prescritiva nos cadernos do aluno e do professor, todas as situações que viabilizariam o processo de ensino aprendizagem são deixadas de lado para que se cumpram tais descritores do currículo.

### Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. (Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC – SP). SP: PUC-SP, 2001.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRAIT, B. PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: \_\_\_\_\_. Roxane H. R. Rojo, (org.) **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 14/10/2016.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. In: et al. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-44.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. SP: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. H. R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: L. C. TAVAGLIA (Org.) **Encontro na linguagem – Estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia, MG: EDUFU. 2009. p.51-80.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

# A TRANSIÇÃO DO PROFISSIONAL ADMINISTRADOR PARA O PROFISSIONAL DOCENTE

## A PROFESSIONAL TRANSITION MANAGER FOR PROFESSIONAL TEACHER

Erica Tonini Marconato  
Gisela do Carmo Lourencetti  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

### Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Apresentamos inicialmente a história do primeiro curso de Administração no Brasil e como se apresentam as políticas educacionais para o ingresso do docente na educação superior. Posteriormente apresentamos os saberes que esses profissionais sem formação pedagógica utilizam para as práticas docentes no nível superior de ensino. O objetivo do presente trabalho, de natureza qualitativa, é conhecer como ocorreu a entrada na docência de cinco professores que atuam no curso de Administração sem ter tido uma formação pedagógica para a função. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores do curso de Administração de duas IES (Instituição de Ensino Superior) privadas. Os resultados mostram que a entrada na docência paratodos os entrevistados se deu através de um convite e sem planejamento. Os docentes, que não tinham como objetivo principal para suas carreiras a docência, declaram que nos cursos que fizeram de pós graduação não foi oferecido preparo algum em termos pedagógicos e didáticos. Para atuação como professores utilizam conhecimento técnico profissional enquanto administradores e ainda se inspiram em ex-professores para o exercício da docência. Tal situação reforça os estudos já existentes de que para iniciar a carreira como docente no ensino superior não basta ter uma pós-graduação *lato sensu* e “tentar” ser professor. Assim, parece claro que não existe a preocupação de uma formação específica voltada para atuação docente nesse nível de ensino.

**Palavras Chaves:** Ensino Superior, Formação Docente, Curso de Administração.

### Abstract

This work is part of a Master of Research in Education. Initially we present the story of the first management course at Brazil and how to present educational policies for the teaching of admission in higher education. Subsequently we present the knowledge that these professionals without pedagogical training use for teaching practices in teaching higher level. The purpose of this study, qualitative it is to know how the entry occurred in the teaching of five teachers who work in the course of Directors without having had a teacher training for the role. Data were collected through semi-structured interviews with five two-Management Course teachers of Private Higher Education Institution. The results show that the entry in teaching for all respondents gavethrough an invitation and without planning. The teachers, who had not the main objective for their careers teaching, they declare that the courses did the graduate was not offered any preparation

pedagogically and didactic. To act as teachers use professional expertise as directors and still they are inspired by former teachers to the teaching profession. This situation reinforces the existing studies that to start a career as a teacher in higher education not enough to have a broad post-graduation and "try" to be a teacher. Thus, it seems clear that there is no concern of a specific training geared to teaching activities in this educational level.

**Keywords:** Higher Education, Teacher Training, Administration Course.

## **Introdução**

De acordo com o Conselho Federal de Administração, o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país, principalmente a partir de 1964. Na década de 1960, ocorreu o crescimento das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente a necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Diante dessa situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio constituir um espaço para a utilização dos Administradores que passaram pelo sistema escolar (CFA, 2016).

Cada vez mais, era de fundamental importância ter profissionais capacitados para atender as exigências das organizações que se instalavam e se consolidavam em um período de mudanças crescentes na economia. Isto é, com a complexidade cada vez maior e o crescimento, em tamanho, das organizações, aumentava a demanda pela implementação de técnicas administrativas que pudessem contribuir para atender aos desafios que o momento exigia (CFA, 2016).

Como consequência, os profissionais precisavam de treinamento para que pudessem executar diferentes funções dentro das organizações (NICOLINI, 2003).

Um dos aspectos que merece ser destacado na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada nesse processo. Essas escolas surgiram a partir da iniciativa daqueles que atuavam no setor educacional, aproveitando o momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau (CFA, 2016).

No momento em que o Brasil se encaminha para uma sociedade democrática, parece oportuno defender a formação de um profissional capaz de atuar em outras

formas organizacionais, como: cooperativas, pequenas empresas e educação, pois muito administradores se tornaram professores nas últimas décadas (CFA, 2016).

Já faz algum tempo que existem vários debates e análises na área da formação de professores sobre os profissionais que ingressam no ensino superior sem formação pedagógica. Dos aspectos que vem sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, destacam-se: a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas educacionais. Dentre esses assuntos, a formação é um dos aspectos que tem provocado maiores reflexões. Isso devido ao contexto: a maioria dos professores universitários não são preparados (em termos pedagógicos) para o exercício de sua profissão.

A formação do professor universitário é ainda uma questão complexa. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37):

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem.

Em nossa legislação educacional há uma omissão no que se refere à formação pedagógica do professor universitário. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (ANASTASIOU, 2003).

De acordo com Saviani (1998, p. 144) o primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, que estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau”, sofreu alterações. O texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

O Artigo 66 da LDB preconiza: “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).

Tal artigo após três anos da sua publicação por intermédio do Parecer CES/CNE nº 499/99, diz que o início do magistério para a educação superior deve ser feita em nível de pós-graduação *lato sensu* (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) trazem uma reflexão interessante:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. (...) Dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores .

Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade. Em virtude dessas situações, podemos considerar que a formação do docente para o ensino superior é inacabada e que as instituições de ensino superior deveriam manter um espaço de reflexão permanente sobre essa questão.

Nesse mesmo sentido Cunha (2004), em seu artigo “Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade”, demonstra a preocupação em relação à formação do professor universitário e que é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre essa formação. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia antes de ser professor. A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes.

Cunha (2004, p. 3) cita que:

Assim dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, não se registrando, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Atualmente as IES (Instituições de Ensino Superior) adotam diferentes formas para selecionar seus docentes, avaliando em seus critérios de seleção, a formação deste profissional. Na maioria dos casos, esquece-se da parte pedagógica, levando em conta somente o conhecimento do professor e o domínio que o mesmo possui da matéria que será lecionada.

A partir desse cenário este estudo tem como objetivo conhecer como foi o ingresso de cinco professores do curso de Administração na carreira docente no curso de Administração e que tipo de conhecimento fazem uso para atuarem como professores do ensino superior.

## Metodologia

Como perspectiva metodológica para esse trabalho, adotamos a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

O trabalho de campo foi realizado em duas Instituições de Ensino Superior Privada. Com relação aos participantes deste estudo, em um primeiro momento realizamos um questionário com dez questões objetivas, a fim de conhecer o perfil dos professores que seriam posteriormente selecionados para a entrevista. Os critérios para a seleção de professores foram: atuar no curso de graduação em Administração em IES devidamente autorizadas pelo MEC, possuir outra atividade profissional além da docência e não possuir formação pedagógica.

Quanto ao perfil dos entrevistados estes possuem idades entre 31 a 39 anos, quatro são da área da Administração e um do Direito. Quanto à titulação máxima três possuem MBA e dois possuem Mestrado todos na área de sua respectiva graduação.

Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas manualmente na íntegra pelo pesquisador. A duração média das entrevistas foi de cinquenta minutos, totalizando mais de sessenta e cinco páginas digitadas de relatos. As análises das entrevistas foram divididas em três categorias: entrada na docência, dificuldades no trabalho docente e as contribuições dos saberes docentes para solucionar as dificuldades. O trabalho em questão analisa a primeira categoria: a entrada na docência.

## Resultados e Discussão

A trajetória de profissionais para professores em formação estabelece uma nova fase na construção do novo profissional, desafiando a aprendizagem docente e a interatividade humana, como as marcas mais significativas da profissão. Nas narrativas a seguir podemos perceber que todos ingressaram na carreira docente sem planejamento. Vejamos os depoimentos:

Eu caí de paraquedas porque na faculdade tinha uma professora que abandonou o curso no meio do semestre e eu recebi o convite. Fiz a entrevista e comecei a dar aula. Não houve nem tempo de preparar a aula, era uma situação de emergência. Não tive nenhuma preparação, eu trabalhei como auditor um pouco mais de um ano, então eu tinha facilidade em lidar

com públicos diferentes, tinha umas técnicas de apresentação que eu aprendi no trabalho, aí naturalmente eu comecei a lecionar. (P1)

Notamos na fala do professor P1 que não houve qualquer preparação para se tornar professor. Para ele a facilidade em lidar com o público parece ser suficiente para lidar também com alunos. Temos ainda outros depoimentos:

A minha escola foi a escola da vida mesmo. Meu início de carreira foi no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) tanto é que hoje eu sou funcionário do Estado na ETEC (Escola Técnica Estadual) que é curso técnico, mas foi o que me possibilitou o exercício da atividade docente na graduação. Depois disso começaram surgir outras possibilidades... (P3)

Não, não tive. Eu sempre tive uma inclinação para a docência... Enquanto eu era aluna, eu dava aula de reforço para os meus colegas de turma, eles gostavam muito do jeito que eu explicava, eu tentei usar o mesmo método quando eu iniciei na graduação. (P5)

Já o professor P3 tem a opinião que a escola da vida ensina a ser docente, enquanto que o professor P5 afirma que sempre teve uma inclinação para a docência. Ele diz isso baseado nas aulas de reforço que ele dava, ou seja, as aulas de reforço foram a base para ele ser professor no ensino superior.

Na verdade eu comecei degrau a degrau, eu comecei no ensino profissionalizante, técnico e depois fui convidado a ministrar algumas aulas eventuais na graduação. Aí sim eu comecei a minha vida no ensino superior. (P2)

Não, não tive. Eu estava trabalhando no técnico desde 2009 e aí teve um convite e comecei a dar aula na graduação, mas a minha base foi toda no técnico, eu não fiz nada voltado para a graduação. Foi um convite mesmo, aí eu falei “eu vou arriscar” e gostei, estou desde 2009. (P4)

Nas falas dos professores P2 e P4 percebemos que eles começaram como docentes mediante um convite, eles arriscaram e gostaram da experiência.

Para melhor entendimento devemos deixar claro que o curso de Administração oferece formação para atuação no mercado de trabalho, mas não oferece a formação pedagógica. Nesse contexto Cunha e Zanchett (2010, p. 193) destaca que:

É importante ressaltar que a formação do docente universitário foi atingida pela racionalidade técnica, incorporando a ideia de que os conhecimentos pedagógicos e teóricos transpostos de forma generalista seriam capazes de deixá-los aptos a “dar uma boa aula”.

Como podemos perceber em todas as falas, os entrevistados não tinham como objetivo principal para suas carreiras a docência, a entrada na carreira ocorreu por um convite. Essa situação reforça os estudos existentes de que para iniciar a carreira como docente no ensino superior basta ter uma pós-graduação *lato sensu* e “tentar” ser professor. Não existe a preocupação de uma formação pedagógica voltada para esse

nível de ensino. Nesse sentido, entendemos que não é suficiente apenas a pós graduação *lato sensu* e o esforço pessoal do indivíduo.

Percebe-se, portanto, que não houve uma homogeneidade de fatores para o ingresso na docência, posto que os motivos decorreram de circunstâncias particulares de cada um. Parece que, para os profissionais entrevistados, não é preciso formação específica para atuar como docente universitário.

Diante desse cenário, achamos pertinente verificar se fizeram algum curso no sentido de obter alguma preparação para a docência no ensino superior. Vejamos alguns dos depoimentos:

Eu fiz um curso de licenciatura de 30 sábados na FATEC (Faculdade de Tecnologia) em Rio Preto. Eu fui com a proposta de aprender a dar aula, mas infelizmente os professores que deram aula, na maioria eram pedagogos, trazem muita a realidade do ensino infantil. Eu tenho sim título, mas não consigo visualizar um auxílio efetivo para a graduação. Para mim, isso não agrega na graduação. (P4)

No início da carreira eu frequentei, mas foi algo extremamente superficial, com uma abordagem que não dava um embasamento para você conseguir ministrar as disciplinas. Embasamento no sentido de como tratar as pessoas que são diferentes, que possuem necessidades diferentes, como identificar melhores formas de ministrar o conteúdo, podendo atender a esse público? A vivência me trouxe muito mais ao longo dos anos. (P5)

Percebemos que os professores entrevistados tiveram algum contato com a pedagogia e a didática, mas de forma muito superficial. Para eles esse contato nos cursos que fizeram fez pouca ou nenhuma diferença em sua atuação docente. Esses professores possuem um conhecimento para ministrarem suas aulas que não veio de uma formação específica, mas veio da história de vida de cada um deles.

### **Considerações Finais**

O curso de Administração pode ser considerado um curso conduzido por profissionais do mercado. A maior parte dos docentes, principalmente em Instituições de Ensino da rede privada, exercem outra atividade: como funcionários de empresas, profissionais liberais ou empresários. A grande maioria dos professores universitários iniciaram a atividade docente sem passar pelo processo formativo pedagógico.

De modo geral os achados da pesquisa permitem-nos depreender que todos os entrevistados iniciaram a atividade como docente através de um convite e sem planejamento, pois não tinham como objetivo principal ou primeiro para suas carreiras a docência. Os professores do curso de Administração atuam na docência a partir de seu

conhecimento técnico-profissional enquanto administradores são pessoas que se dedicam parcialmente à docência e não mostram interesse em desistir da sua dedicação maior a sua outra profissão.

Ressaltamos que a exigência legal para a docência universitária não tem como pré-requisito a formação pedagógica para o exercício da profissão docente. Os cursos de Mestrado e Doutorado possuem a tarefa de formar professores para o ensino superior, como prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas sabemos que esses cursos estão mais voltados à formação científica do que para a formação didático-pedagógica. Por isso acreditamos ser necessário proporcionar aos “docentes profissionais” do ensino superior, inclusive da Administração, uma formação voltada para atuar no nível superior, de modo a evitar que o ingresso nessa atividade profissional ocorra simplesmente através de um convite e a permanência por uma satisfação pessoal.

Sabemos como é amplo o universo educacional. Assim, esperamos que este trabalho, ainda que restrito, possa contribuir para aprofundar os debates acerca da formação docente na educação superior, bem como o papel das instituições e do profissional docente em nível superior.

Para finalizar deixamos a seguinte questão que pode servir para a continuação de outros trabalhos: será que somente a experiência de vida e da outra profissão são suficientes para que indivíduos se tornem bons professores no curso superior?

### **Referências Bibliográficas:**

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: Reunião anual da ANPED, 26<sup>a</sup>, 2003, Poços de Caldas. **Anais 26<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED**, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 14 jul. 2015.

CFA – CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da administração**. 2016. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII, 2004. Coimbra. **Anais...** Campinas: Autores Associados, 2007, p. 205-224.

CUNHA, M. I.; e ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada:** e reflexões sobre a educação superior. 2.ed. Brasília: Ilape, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2007.

NICOLINI, A. M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. **Revista Nacional ANGRAD**, v. 4, p. 3-17, 2003. Disponível em: [http://www.old.angrad.org.br/\\_resources/\\_circuits/article/article\\_1089.pdf](http://www.old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1089.pdf). Acesso em 11 set. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

# QUESTÃO DE GÊNERO NO BRASIL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Ingrid Grace de Souza Trivelato  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar a conexão do currículo *versus* gênero analisando como são estruturadas as relações sociais ou melhor a relação de “poder” dentro do ambiente escolar. Recordando que a história da humanidade é marcada pelo poder de domínio do homem sobre a mulher que é submissa e dominada. Observa-se que na contemporaneidade do currículo oculto muito desses poderes está no ambiente escolar no qual é produzido e reproduzido pelos/as professores/as, alunos/as, diretores/as, inspetores/as, funcionários/as da secretária e da limpeza, porém quando analisamos textos referentes ao currículo tem grande ênfase para a avaliação e é pouco comentado sobre gênero. A metodologia usada é a revisão bibliográfica de livros ou artigos dos autores Louro (2000, 2003); Goodson (2001); Stamatto (2002); Moreira (2005); Franco e Cervera (2006); Veiga (2008); Sacristán (2013); Young (2014); Paiva (2015); e Ribeiro (2015). Quando refere-se sobre currículo algumas inquietações despertam a curiosidade do que está acontecendo com a área da educação no Brasil. Como pensar “no que fazer e como fazer” para aperfeiçoar o “conhecimento científico” dos gêneros masculino e feminino. Portanto, quando se trata de educação escolar em nenhum momento pode-se esquecer de que a educação envolve valores morais, culturais, senso comum da comunidade e familiar, assim constitui pessoas e uma boa sociedade.

**Palavras-chave:** Ambiente Escolar. Currículo. Gênero. Relação de Poder.

## Introdução

Um dos pilares de nosso referencial teórico será a autora Louro (2000, 2003) por ser uma pesquisadora em gênero e educação. Como focaliza gênero analisando as representações sociais, argumentos biológicos e culturais da desigualdade, na qual observa que o homem é um ser dominante e a mulher um ser dominada na relação de poder. Ser feminino ou ser masculino depende do contexto social, do momento histórico, político e cultural que a sociedade vivência.

Louro (2003, p.45) disserta que

As distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero.

Assim, a autora trata as diferenças e desigualdades que o mundo produz como “marcadores sociais” pertencentes a grupos de classe sociais, de nacionalidade, de etnia, de idade, de sexo e de gênero. Desta forma, a sociedade caracteriza homens e mulheres por suas condições sociais, aparência física, modo de se vestir, religião e outros fatores que reflete na nossa vida pessoal e profissional. Papeis, padrões e regras são estabelecidos por membros da sociedade e comunidade que ensina, institui o que considera adequado para um homem ou para uma mulher que devem seguir todas essas expectativas.

O movimento feminista centrou suas preocupações na relação de poder, pois nota-se que a mulher foi historicamente marcada pela segregação e subordinação social tornando-a invisível. Esse movimento traz para o seu contexto o conceito de gênero tornando visível a mulher que sempre foi segregada socialmente e politicamente.

Dessa forma, utiliza-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica de livros e artigos científicos dos seguintes autores: Louro (2000, 2003); Goodson (2001); Stamatto (2002); Moreira (2005); Franco e Cervera (2006); Veiga (2008); Sacristán (2013); Young (2014); Paiva (2015); e Ribeiro (2015).

Portanto, para alcançar o objetivo desse artigo será realizada a conexão do currículo *versus* gênero analisando como são estruturadas as relações sociais de poder dentro do ambiente escolar, assim, foi necessário fazer uma breve contextualização desde a colonização do Brasil até a atualidade abordando o gênero na educação.

### **O percurso do gênero na educação**

Na atualidade do século XXI, no qual acontecem diversas mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil. Observamos que na nossa cultura ainda predomina a desigualdade entre os gêneros femininos e masculinos que foram implementadas com a vinda dos colonizadores portugueses ao Brasil.

De acordo com Paiva (2015) os jesuítas iniciaram as escolas no Brasil, assim ensinaram: a ler, a escrever, a contar e a cantar. Apesar de o colégio ter sido criado para os índios, os jesuítas preocupados em catequizar-los começa a jogar desnecessário ensiná-los. Nesse período quem realmente participa das escolas eram os filhos dos principais homens da terra. Seus filhos tornariam padres, advogados, ocupariam cargos públicos produziram uma sociedade rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião (uma preocupação da época de preservar a cultura portuguesa).

Segundo Ribeiro (2015) na década de 1500 a 1822 – no período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. O papel da instrução era somente para os filhos homens (donos de indígenas, escravos e filhos dos colonos) que cuidavam dos negócios da família e seguiam para a universidade em Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. A autora acrescenta também que as mulheres brancas, ricas, pobres, como as negras escravas e as indígenas não tinham direito de aprender a ler e escrever.

Stamatto (2002) informa que no período de 1758 – 1870 houve uma restrita inclusão das mulheres na escola no qual foram criadas escolas regias femininas no qual somente tinha meninas e professoras mulheres havendo assim uma separação das salas por gênero masculino e feminino. Marques de Pombal dando o direito de aprendizagem as meninas em sala de aula, cria um mercado de trabalho para as suas professoras com o magistério. Mesmo com essa inclusão no ambiente escolar isso não garantia um ensino extensivo ou melhor igualitário para homens e mulheres, pois seus estudos eram controlados desde o material didático utilizado até o conteúdo que deveria ser ensinado.

Embora da inserção de leis no Brasil garantindo o direito de educação a todos, podemos observar no artigo sobre “Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial” Hasenbalg (1979) e Gonçalves (2000) (apud VEIGA 2008, p. 502) afirma que ainda somente os mais abastados tinham direito de frequentar a escola, pois os alunos pobres eram produtivos na lavoura.

Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho. Também a presença de negros na escola era bastante limitada, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros.

Iniciaremos a partir daqui a tratar do termo currículo que de acordo com Stamatto (2002) existia diferença no ensino de homens e mulheres. Para Veiga (2008) existia também questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros. Mas o que significa o termo currículo segundo Sacristán (2013, p. 17) o “currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Young

(2014, p. 194) “explica que não é admissível ter a teoria do currículo sem existir a teoria do conhecimento”. Assim, para ele a teoria do currículo tem um papel normativo e com regras que serve para orientar a elaboração da prática curricular, desta forma, a teoria do currículo é aplicada em todas as instituições educacionais.

É fácil de pensar que toda a escola tem seu currículo elaborado, pode-se dizer que é algo evidente dentro de qualquer instituição, no qual o aluno que ali estuda tem consciência dos conteúdos que será ministrado durante seu plano de estudos. Atualmente, esse plano é proposto e imposto pela sociedade escolar (corpo docente, diretor, coordenadores, empresários e políticos) que esboça e define realmente o que será ensinado durante os anos.

Moreira (2005) aborda sobre a inclusão de gênero e raça no currículo, dessa forma, relata que de acordo com que se aprofunda a preocupação dentro do contexto escolar que envolve importâncias sociais como raça, gênero e classe social, nota-se como estão presentes itens de discriminação presentes nos currículos. Assim, o currículo é marcado pela relação de poder que exerce dentro do ambiente escolar.

Quando analisado atentamente o currículo escolar nota-se nele segundo Sacristán (2013, p.20) que:

O currículo tem sem mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Sacristán (2013) diz que o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender, sendo assim, o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador no qual distingue os/as alunos/as entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. Assim, no currículo foi agregado os conceitos de classe, grau e método para normalizar o que seria ensinado.

Para Goodson (2001) o currículo é o único desenvolvido que constatou o seu poder para determinar o que ensinar em sala de aula, descobrindo o poder de diferenciar (crianças que frequentavam a mesma escola teriam acesso a “mundos diferentes” através dos currículos a eles destinados).

Quando se comenta de um poder regulador fica nítida a presença do controle, mas como pensar nesse controle dentro do ambiente escolar. Foucault (1998 apud LOURO, 2000) analisou poder que contribuiu para a compreensão das relações de gênero, assim, suas percepções de poder disciplinar e de biopoder auxilia na forma de examinar a produção dos sujeitos sociais. O fato é que quando envolve ensino-aprendizagem e seus respectivos autores/as que são os/as professores/as e os/as alunos/as que vivenciam cotidianamente o controle externo que determina a organização da totalidade do ensino que é estabelecido por uma ordem sequenciada.

Sacristán (2013) entende que o agrupamento dos sujeitos em classes (envolve-se aqui o poder de controlar alunos/as) facilitava o regramento da variedade dos/as estudantes. O método pedagógico estruturava e proporcionava uma sequência ordenada de atividades que, de maneira reiterada, podem ser reproduzidas. A adoção da ideia de curso ou grau estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Observando a relação de poder dentro do ambiente escolar necessita também entender como funciona esse ambiente que lida diariamente com o gênero.

O ambiente escolar é um ambiente vivo, tem sua própria cultura com vários tipos de influência de grupos, da sociedade e da comunidade. Sacristán (2013) lembra que a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes) existem agentes mediadores (professores, livros didáticos e outros materiais didáticos utilizados no contexto escolar). Refletindo sobre a existência de uma cultura que sugere conteúdos para os currículos; há cultura mediadora dos/as professores/as que propõe um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; assim, fazendo essa interação surge o conhecimento escolar que é transferido aos/as alunos/as.

Louro (2000) disserta sobre a preocupação da escola em disciplinar e normalizar indivíduos, ao longo da história, negando o seu interesse na sexualidade. As instituições escolares instituíram-se nas sociedades urbanas utilizando interesses privilegiados de formação dos sujeitos por meio das identidades de gênero e sexo, com padrões estabelecidos, regulamentos e com legislação capaz de separar, ordenar e normalizar cada aluno/a e professor/a. Por muitos anos a educação do sujeito cabia à família, as escolas preocuparam-se cotidianamente em vigiar a sexualidade dos/as meninos/as.

Louro (2000) explana ainda que no discurso educacional existe a família. Os livros e atividades escolares fazem a representação hegemônica da família “perfeita”

constituída de pai, mãe, filhos e filhas – sendo classe média branca urbana, reafirmando claramente as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade, nota-se que destaca o gênero, a classe social e a raça. Observando esses valores tradicionais de família considerada pela sociedade normal. Esse é um currículo oculto que os livros e atividades escolares impõem para essa sociedade ou comunidade.

Louro(2000, p. 49) destaca quando relata sobre a normalização das identidades sexuais e de gênero que

A escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e suas meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Muito provavelmente, essa normalização das identidades ganhou, nos dias de hoje, novos contornos.

O ambiente escolar atualmente tem que trabalhar temas como a sexualidade e gênero em todos os níveis escolares já que o meio de comunicação mostra claramente a deficiência no âmbito familiar, escolar até mesmo religioso.

Com esse poder de controlar a família e a escola decidem o que é certo ou errado, normal ou patológico, decente ou indecente, legal ou ilegal detendo uma legitimidade social para proclamarem a verdade sobre os sujeitos.

A constituição de gênero se faz e se refaz sucessivamente ao longo da existência da humanidade, como são produzidos pela sociedade, atentando-se que são dependentes da história e das circunstâncias (LOURO 2000).

Mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades. Elas e eles são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Deste modo, pode haver e há muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa simplificação. A sexualidade precisa de ser compreendida como produzida cultural e socialmente (LOURO 2000, p. 39).

Ter um novo olhar sobre sexualidade e gênero pode trazer novos desafios como, por exemplo, conhecer o nosso corpo e como falar de alguma coisa que não conhecemos. Lembrando que pais/mães e professores/as historicamente vivenciaram um grande tabu em sua época familiar ou escolar sobre sexualidade e gênero. Atualmente, para conhecer um pouco o ambiente escolar devem-se esclarecer algumas dúvidas dos/as alunos/as que vivem uma época que tudo pode.

A escola em seu currículo aberto e oculto socializa os gêneros transmitindo e reforçando o modelo adequado ou correto de comportamento social do homem e da mulher. Nota-se que tanto professor, como a professora e os materiais educativos

também participam de uma socialização discriminatória entre meninos e meninas, pois educam meninas para serem dona de casa e meninos que seguirão carreira universitária (FRANCO; CERVERA, 2006).

Dissertamos de gênero na educação fazendo uma relação da época do Brasil-colônia até a atualidade, conseguindo compreender que a cada época esta instituição a “escola” constrói identidades de homens e mulheres, molda comportamentos e faz distinção entre o que é certo ou errado nos seus padrões culturais do ambiente escolar.

Então, devemos incluir nos currículos, nas normas e regulamentos, nas ferramentas de avaliação os marcadores sociais de forma a trazer a equidade. Como somos parte indispensável para a formação do sujeito não devemos aceitar o que está oculto ou explícito numa fala ou num livro como ofensas que oprime a minoria. Vivemos numa sociedade acostumada com xingar, ofender e maltratar o próximo considerando como uma brincadeira, coisas normais e naturais. Já que socialmente as pessoas são oprimidas e obrigadas a silenciar desde de criança não podemos deixar que a história da humanidade continue sendo construída assim, os dominantes e os dominados.

Essa construção e desconstrução do sujeito implica positivamente ou negativamente no seu ensino/aprendizagem e no seu desenvolvimento psicológico como ser humano. Como professores/as devemos fazer a inclusão dessas meninas ou meninos no contexto social, trazendo para o ambiente escolar o debate e análise desses marcadores sociais, com essa linguagem utilizada desde sua alfabetização até sua graduação o/a aluno/a saberá se posicionar perante a sociedade que tentará sempre o excluir.

Os obstáculos explícitos e implícitos na cultura escolar que mensura o rendimento dos/as alunos/as pelo comportamento, suas atitudes e habilidades desenvolvida pode limitar em considerar o que é adequado ou inadequado no processo de ensino/aprendizagem.

### **Considerações Finais**

De acordo com o desenvolvimento desse artigo a conexão feita entre currículo *versus* gênero, podemos apontar que os únicos autores que abordam essas palavras no desenvolvimento é: no artigo do autor Moreira (2005) que comenta sobre a inclusão de gênero, raça e classe social na matriz curricular; e a autora Louro (2000) que relata algumas informações sobre sexualidade e gênero no currículo.

Quando trata-se de poder disciplinar pensamos somente nos nossos alunos/as, mas esse poder disciplinar recai também em nos professores/as que devemos seguir as normas impostas de como se vestir, o que ensinar e como agir diante dos/as discentes para impor respeito. O/a mestre além de ensinar, ele/a tem que ser um exemplo ou modelo padrão para ser seguido induzindo-o a se espelhar para transmitir o que aprendeu como virtudes e comportamentos para no seu lar. Importante, destacar também que o currículo oculto do ambiente escolar demonstra claramente a relação de poder nos materiais didáticos referentes à classe social, gênero e raça.

Os gestores e especialistas da educação precisam rever alguns conceitos do currículo e deixar para trás os métodos que aponte somente a preocupação com a avaliação. As pessoas que estão envolvidas dentro do contexto escolar não são seres totalmente alienados ainda.

A educação envolve muitos temas que deve ser abordados em sala de aula, principalmente para quebrar barreiras do domínio existente do mundo masculino. Ser educador e construir valores morais e éticos, sair do senso comum e transmitir conhecimento científico, ou melhor, “conhecimento poderoso”, vivenciar com os/as alunos/as sua realidade de vida e mostrar sim que o mundo pode ser mudado e só depende de cada transformá-lo da melhor forma, assim, construir uma boa sociedade.

### **Referências Bibliográficas:**

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Trad. Beatriz Cannabrava. Montevideo: REPEM, 2006.

GOODSON, I. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. In: GOODSON, I. **O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Ed., 2001.p. 61-81.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 179.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, LDA. -2000.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. IN: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. p-11.36.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 43-57.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 79-94.

SACRISTAN, J. G. O que significa currículo? IN: GIMENO SACRISTAN, J. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na História:** a mulher na escola (Brasil 1549-1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan/mar.2014.

# O BRINCAR E A ATIVIDADE LÚDICA: UMA PROPOSTA IMPORTANTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Janaina Moreira Dias  
Daniela Leal  
PPGE Centro Moura Lacerda

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem, em especial no período de alfabetização, como instrumento que estimula a criança a estudar e aprender de forma criativa, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo. A investigação pautou-se na experiência de trabalho pedagógico desenvolvida no Colégio Objetivo, em uma sala de primeiro ano, com base na verificação do processo de alfabetização desenvolvido pela escola e sua relação com a ludicidade aplicada pelos seus professores. Visto que os jogos e as brincadeiras são experiências afetivas que se correlacionam ao ambiente e devem ser proporcionadas às crianças em fase escolar, a análise do trabalho apoiou-se na perspectiva de estudiosos ligados ao tema, tais como Araújo (1992), Borba (2006), Dallabona (2004), Emerique (2004), Fortuna (2000), Freire (1996), Kishimoto (2005), Piaget (1961; 1974), Pinto (2010), Resende (1999), Ronca (1995), Severino (2013), Smole (2000), Vygotsky (1984; 1996), Woolfolk (2000). Por fim, chegou-se à conclusão que “o brincar” como elemento importante na fase do desenvolvimento educacional da criança, leva ao desenvolvimento de capacidades importantes, tais como memória, atenção, imitação, criatividade entre outros, além do desenvolvimento da identidade e autonomia.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Aprendizagem. Brincar. Jogos. Lúdico.

## Introdução

O ato de brincar é uma atividade natural do homem, e quem melhor a expressa é a criança, porque vive naturalmente a sua essência, desde os tempos mais remotos.

A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento lógico-matemático, o desenvolvimento da linguagem e da escrita, entre outros, não somente pode oferecer momentos prazerosos, mas contribui para que a relação professor-aluno se torne amistosa, agradável e forme um vínculo cada vez mais efetivo e resistente. Assim, o lúdico torna-se um poderoso aliado no processo de aprendizagem da criança ao longo de sua escolaridade.

Nesse sentido, o presente artigo busca refletir sobre o brincar e a atividade lúdica como uma proposta importante no processo ensino-aprendizado no período de alfabetização. A escolha pelo tema surgiu mediante algumas inquietações da autora

durante o próprio processo de formação continuada e, também, durante o período de estágio curricular obrigatório realizado no Colégio Objetivo.

A pesquisa de campo que respalda o presente estudo foi realizada com a professora e os alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental com o objetivo de identificar a importância do brincar e das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem no período de alfabetização. Para tanto, no primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico de textos, livros, artigos, documentos, materiais pedagógicos entre outros, com o intuito de em um segundo momento, utilizar-se da entrevista não-diretiva e da observação das atividades lúdicas no contexto escolar, visando o mundo lúdico, fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, além de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno.

### **Os significados do brincar e da brincadeira no desenvolvimento da criança**

Por que as crianças brincam? Eis algumas das razões óbvias, mas talvez dignas de análise. A maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de fazer, e isso é um fato indiscutível. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional. Sendo assim, cabe salientar a importância do brincar como instrumento de aprendizagem significativa e não como mera ferramenta final.

A palavra brincar, segundo o dicionário origina-se do latim *vinculum*, que quer dizer laço, união, mas que também pode ser relacionada com divertir-se infantilmente, recrear-se ou ainda entreter-se. O termo brinquedo que geralmente está relacionado ao ato de brincar é definido como objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira; divertimento, passatempo; festa, folia, folguedo.

Vigotski (1984) define a brincadeira como criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real.

Nesse sentido, partindo das definições anteriores, pode-se dizer que o processo de alfabetização seria o momento mágico da educação, onde a criança recria todas as suas possibilidades de compreensão do mundo por intermédio das palavras, dando-lhes vida e significado, além de se divertir descobrindo o mundo através das letras. Isto porque, acredita-se que o ensinar vai muito além do decodificar. A escrita não deve ser vista com uma simples tarefa escolar ou como um ato disjuncto. Ela deve estar conectada

aos usos sociais, principalmente quando se observa a criança desvendando o mundo por seu intermédio.

No processo de aprendizagem as brincadeiras proporcionam inúmeros benefícios ao desenvolvimento da criança, tanto em seus aspectos físicos quanto em seus aspectos intelectuais e sociais. Por meio das brincadeiras, as crianças conhecem diferentes papéis e aprendem que existem regras e que nem sempre podem ganhar; surgindo, assim, as relações de troca, cumplicidade, negociação. A este respeito, Borba (2006, p. 40) afirma que:

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro. Rodar até cair, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana.

Em outras palavras, segunda a autora, a brincadeira, a cultura e o conhecimento se contemplam formando o tripé do ser criança, da infância.

Para Vigotski (1984), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Sendo assim, o brincar não é algo que nasce com a criança e sim uma atividade construída no processo que vivencia, ou seja, a criança aprende a brincar e quem influencia nessa aproximação do brincar, é o adulto.

O lúdico permite, ainda, aprender a lidar com as emoções, pois é pelo brincar que a criança equilibra as tensões provenientes do seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Para Vigotski (1998), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança à aquisição do conhecimento real e a do conhecimento adquirido que o indivíduo traz consigo, e o conhecimento proximal só é atingido com o auxílio de outros indivíduos mais "capazes", que já tenham adquirido esse conhecimento: Ainda nas palavras do teórico:

A brincadeira cria para as crianças uma 'zona de desenvolvimento proximal' que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VIGOTSKI, 1984, p. 97)

Especificamente, a brincadeira de "faz-de-conta" é outro domínio de atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento da criança. Nessas brincadeiras,

a criança é capaz de agir num mundo imaginário, no qual o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais, concretamente presente.

O ato de brincar proporciona a resolução de conflitos, pois a criança representa sua forma de pensar e, desta forma, de pensar, ela começa a interferir no mundo a sua volta, passando de indivíduo passivo para ativo buscando seu amadurecimento. Ou, como descrito por Vigotski (1998, p. 126): " [...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetivos e pelos objetos externos".

### **As atividades lúdicas no contexto escolar: uma práxis a ser explorada**

O termo lúdico tem origem na palavra latina "*ludus*" que significa "*jogos*" e "brincar". Ao pensar em novos ideais de ensino, o jogo é uma atividade que deve ser usada de forma que enriqueça as tarefas escolares, além de ser importante para o desenvolvimento físico, mental, intelectual e social. Pode-se dizer que o jogo se torna um grande aliado na ligação entre a infância e a vida adulta e deixa de ser um mero divertimento (BRENELLI, 1996).

O jogo faz com que a criança vivencie desafios, dificuldades, superação, limites, regras, além de estimular o pensamento, ordenação de tempo e espaço, criatividade, personalidade, dimensões cognitiva e motora, ou seja, por meio dessas atividades assimila ou interpreta a realidade (PIAGET, 1967). Neste sentido, o jogo é uma atividade lúdica que possui um valor educacional pedagógico. Nas palavras de Ronca e Terzi (1995, p. 98):

Pelo lúdico a criança "faz ciência", pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

Nesse intuito, a criança precisa ser instigada a pensar, a criar e compreender o mundo que a rodeia, de forma que tenha o prazer em buscar e adquirir conhecimento e que possa vivenciá-los. O brincar não permite apenas reproduzir uma realidade, mas consente que a criança desenvolva uma ação social e cultural utilizando o seu poder de reinvenção e de imaginação. Segundo Dallabona e Mendes (2004, p.07):

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações

que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos.

A escola, os professores e a família, portanto, não podem desconsiderar a importância do jogo na vida da criança. Deve incentivá-lo a brincar e a jogar desde pequeno, pois quando a criança brinca, explora e manuseia tudo o que está ao seu redor, através de esforços físicos e mentais (ARAÚJO, 1992).

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e da brincadeira, desde as clássicas até as mais recentes, apontam para as importâncias do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990 apud EMERIQUE, 2004).

A educação infantil tem como um grande desafio, compreender e (re)conhecer as individualidades das crianças em conceber o mundo. O modo de produção que rege a sociedade capitalista, estimula as crianças a brincarem cada vez menos, no qual podemos apontar algumas das inúmeras razões: excesso de atividades e compromissos (natação, inglês, dança, computação, etc.), redução no tempo de brincar e o amadurecimento precoce, por exemplo (DALLABONA; MENDES, 2004).

Trazendo, dessa forma, essa realidade para dentro da escola, suscita-se a pergunta: a escola tem acompanhado o mundo da modernidade ou tem resgatado um mundo que tem deixado de existir? Ao responder tal questionamento, concorda-se com Resende (1999, pp. 42-43) quando afirma que,

[...] não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talento”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade e oportunidade para todos.

A atividade lúdica possibilitará a criança formar um conceito de mundo por meio da sociabilidade, da criatividade, identidade, busca por direitos e igualdade.

### **O lúdico em sala de aula, desvendando o processo ensino/aprendizagem**

A pesquisa de campo que respalda o presente trabalho foi realizada com a professora, os alunos e as alunas do primeiro ano do ensino fundamental (alfabetização) do Colégio Objetivo entre os meses de fevereiro, março e abril de 2012.

Lembrando que, na pesquisa de campo,

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*) que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2013, p. 123)

Para a realização da pesquisa de campo foi feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico de textos, livros, artigos, documentos, materiais pedagógicos entre outros, que coadunavam com o objetivo da mesma: a importância do brincar e das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente ao levantamento bibliográfico, foi utilizada a entrevista não-diretiva e a observação, para colher “informações dos sujeitos a partir do discurso livre (...) além da observação que é fundamental em qualquer tipo de pesquisa” (SEVERINO, 2013, p. 125).

Após três meses de observação na sala do primeiro ano, foi possível avançar no que diz respeito à alfabetização das crianças por meio das atividades lúdicas. Dessa forma, durante esse período foram, também, feitas algumas aproximações com a professora responsável pela classe no intuito de colher informações que fundamentassem o presente trabalho.

Assim sendo, a professora deu início utilizando uma parlenda do alfabeto em forma de música. Em seguida fez a leitura dos versos, apontando onde estava lendo para que os alunos pudessem identificar e fazer a localização da palavra no texto (esse exercício foi realizado todos os dias em determinado período da aula). Após esse processo, para encerrar a atividade, as crianças foram levadas ao pátio da escola e brincaram de pular corda enquanto cantavam a parlenda, assim a letra do alfabeto em que a criança errar será a primeira letra do nome de alguém.

A partir dessa atividade pode-se identificar que, além das crianças aprenderam o alfabeto de forma prazerosa, puderam compreender que através da brincadeira podem aprender. A este respeito, Fortuna (2000, p. 09) afirma que:

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. [...] Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeito do processo pedagógico.

Entretanto, apesar de toda a ludicidade aplicada, alguns alunos ainda demonstravam não ter conseguido aprender o alfabeto. Então, de forma estratégica para sanar esse déficit, a professora explorou o alfabeto com a brincadeira “trilha do alfabeto”.

A professora levou os alunos para quadra da escola, onde desenhou a trilha no chão e explicou como iria funcionar o jogo. O objetivo do jogo não era que as crianças conhecessem a sequência das letras do alfabeto, mas que reconhecessem os nomes das letras. Com o desenrolar da brincadeira, as crianças fixaram o alfabeto, aprenderam a respeitar o colega, as regras estabelecidas, além de fundar uma relação com a brincadeira anterior.

Demonstrando, assim e como descrito por Pinto e Tavares (2010, p. 232) que,

O professor deve organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno. Deve criar condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento. Pois, é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem.

Em outras palavras o lúdico apresenta um papel primordial na aprendizagem, pois além de propiciar as oportunidades elencadas anteriormente, desperta nos alunos o desejo de saber, a vontade de participar e a alegria de conquistar, ou melhor, de poder concluir o que foi proposto com êxito.

No intuito de reforçar tudo o que ensinou às crianças por intermédio das brincadeiras, a professora lançou mais um desafio aos alunos, o jogo da memória. O jogo aconteceu da seguinte forma: foram divididos em grupo de quatro alunos, depois distribuiu-se as cartas a cada grupo.

As crianças tinham que virar o desenho e a letra inicial do respectivo desenho, quando acertavam ficavam com as cartas, mas se errassem as cartas permaneceriam e o jogo continuava. Terminada as cartas contavam-se quanto pares cada criança tinha feito e quem obtivesse o maior número de pares ganhava o jogo.

Diante do exposto até aqui, pode-se dizer que os jogos pedagógicos são estratégias a serem utilizados pelos professores para auxiliar no processo ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os jogos didáticos são proveitosos, pois a cada descoberta surgem novas ideias, novas adaptações. Evidenciou-se, também, que os jogos, as brincadeiras e o lúdico são atividades essenciais nas relações estabelecidas entre os processos de ensino e aprendizagem. Outro ponto de destaque é que, por meio da prática adotada pela escola, não se está apenas permitindo apenas um bom desempenho pedagógico, mas sim, está proporcionando a formação de um cidadão consciente de suas possibilidades.

### **Considerações Finais**

No transcorrer do presente trabalho procurou-se evidenciar a importância das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem durante a alfabetização, tendo sido possível aproximar da ideia que o lúdico é essencial para o desenvolvimento do aluno, pois o brincar permite que mesmo desenvolva autonomia e sua identidade.

A pesquisa permitiu conhecer de perto o mundo lúdico em sala de aula, e como tem infinitas maneiras de explorá-lo. Por meio deste, as crianças têm a possibilidade de conhecer, compreender e construir sua identidade, seus conhecimentos, se relacionar e buscando essas novas maneiras de ensinar, os educadores, as escolas proporcionem educação com qualidade e que atendam as reais necessidades dos alunos.

Desmistificar a ideia de que brincar e jogar é apenas um passatempo, e perceber que essas atividades podem ser uma grande aliada na aprendizagem. O mundo do faz de conta, do imaginário, do lúdico precisa ser resgatado pelas escolas, pelas famílias para que as crianças possam vivenciar essas brincadeiras que estão adormecidas. As atividades lúdicas possibilitaram as crianças a formar um conceito de mundo por meio da sociabilidade, da criatividade, identidade, busca por direitos e igualdade.

#### **Referências Bibliográficas:**

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. [et al]. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, 2004.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2004.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Cadernos de Educação Básica 6. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. (org.). **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAJET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3. p. 226-235, 2010.

RESENDE, C. A. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. O movimento lúdico. In: \_\_\_\_\_. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995. p. 95-103.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. 8.imp. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SMOLE, K. C. S; DINIZ, M. I; CANDIDO, P. **Resolução de Problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# A ESCOLA NA IDADE “MÍDIA”: EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA

Luciana Baranauskas  
Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

As tecnologias vieram para ficar, não estão de passagem, não são um movimento ou um acontecimento que daqui a pouco se acalma. Ao contrário virão outras e outras cada vez mais avançadas e aprimoradas que se bem usadas serão um forte aliado na conquista da educação de qualidade. O tema se faz relevante à medida que essa discussão afeta as salas de aula e o professor. No primeiro tópico trago um paralelo entre Moran (2000) e Newton (2003). Moran apresenta sua análise tendo em vista as facilidades que essas novas tecnologias oferecem enquanto que Newton nos trás uma análise mais crítica tendo em vista a massificação da educação também pelas Eads. No segundo tópico trago uma análise feita por Moran (2000) das tecnologias enquanto proposta inovadora para o ensino à distância na graduação, para cursos de pós-graduação e para a educação continuada. O autor mostra como essa inovação facilita o acesso à educação em todas as suas modalidades. No terceiro tópico trago reflexões críticas de Newton (2003) sobre a famosa sociedade do conhecimento e da informação onde o autor destaca essa dicotomia e releva a discussão para uma reflexão mais profunda sobre essas duas vertentes: conhecimento ou informação. Toda a facilidade de acesso a todo tipo de informação pode ser ilusão quando confundido com conhecimento. Newton (2003) trás essa discussão para nos alertarmos que nem tudo o que está disponível na internet com toda a facilidade de acesso que há é de fato conteúdo confiável e seguro. Esse artigo se faz interessante principalmente porque as novas tecnologias ainda causam um grande desconforto na maior parte dos professores, no que diz respeito a serem incorporadas e melhor utilizadas por eles e pelos alunos, tanto nas salas de aula como no auxílio para a longa jornada de estudos constantes que compõem a carreira do professor.

**Palavras-Chave:** Aluno. Educação. Massificação do Ensino. Professor. Tecnologias.

Estamos diante de uma nova sociedade, a sociedade da tecnologia. Ela vem com novo formato: o de receber e transmitir informação e o de uma busca interminável pelo conhecimento. Hoje as pessoas tem acesso ao mundo com maior rapidez do que se tinha em menos de um século atrás.

Apesar de tal afirmação nos parecer óbvia, o que vivenciamos ainda hoje é que a maioria das nossas escolas insistem em formar seus alunos como se ainda estivéssemos no século passado e não no limiar de uma nova era. Ensinando fatos e cobrando sua memorização, a escola esquece seu principal papel: o de ensinar a aprender. As datas e os nomes da História são ensinados, mas não se fazem relações críticas entre os diversos

fenômenos e nem entre as épocas. Não se problematiza um tema, sabendo que a bagagem cultural do aluno é imensa.

Parece que as escolas e conseqüentemente os professores se fecharam num mundo paralelo ao mundo moderno, resistentes às evoluções tecnológicas da nossa época e têm e muito a contribuir com a educação do nosso país com eficácia e de qualidade correspondente às demandas por uma educação dentro da perspectiva online.

### **Educação: Sociedade do conhecimento e Sociedade da Tecnologia**

Segundo Newton (2003), são vários os estudos desenvolvidos pelos vários profissionais que têm procurado analisar o trabalho nas salas de aula e as concepções dos professores sobre o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento e o que os permeia são as teorias do modelo interacionista.

Óbvio que o desenvolvimento biológico do indivíduo precisa estar pronto para que sejam desenvolvidas suas capacidades cognitivas as quais se iniciam antes mesmo do nascimento. Mas, dentro de uma perspectiva histórico-social o mais importante é buscar a compreensão das especificidades, pois o homem é antes de tudo um ser vivo e devemos reconhecer essa prioridade ontológica, mas reconheçamos também o salto da natureza orgânica para a natureza histórico-social o que configura uma nova esfera da realidade humana, a esfera sócia histórica fundamentada no trabalho, onde o homem transforma a natureza e a si próprio.

De acordo com o autor, esse processo de apropriação surge antes de tudo, na relação do homem com a natureza. O homem produz meios que permitem a satisfação das suas necessidades e se apropria de suas produções e ao se apropriar de suas objetivações ele se transforma que por sua vez geram necessidades humanas de novo tipo, que exigem novas mudanças, novas transformações, num processo sem fim, porque ao produzir algo já existente, descobrem-se novos aspectos que levarão ao seu próprio desenvolvimento, pois acabarão exigindo novas adaptações a novas formas de utilização desse objeto:

Seja na produção de um conhecimento social novo, seja na apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade de relação entre sujeito e objeto. (NEWTON, 2003, p. 29)

Newton (2003) explica que o sujeito apropria-se dos resultados da história, não necessariamente a atividade de produção desse objeto, mas a sua utilização, ou seja, o instrumento vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento por exigência da atividade

social, e assim vai se objetivando. A essa ação o autor dá o nome deseja, o instrumento vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento por exigência da atividade social, e assim vai seobjetivando. A essa ação o autor dá o nome de trabalho educativo, que é o ato de produzir, de onde vem a essência do homem ou, como diria Marx, do seu trabalho.

Dessa forma o indivíduo atua fazendo uso de todo um conjunto de fenômenos que resulta da atividade social. A existência da idealidade recorrendo ao processo histórico de produção, pela atividade social humana, da cultura material e intelectual. Assim as tecnologias invadem nossas vidas, ampliam nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano.

E a escola? Onde fica nessa sociedade moderna? Sônia Aparecida Romeu Alcici trás reflexões dentro da perspectiva da escola hoje. Os avanços tecnológicos e científicos provocam profundas mudanças nas sociedades, na economia, na política, aumentam a dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos com relação ao conhecimento. É hora de rever as práticas educacionais e encontrar uma nova maneira de se fazer educação sem deixar de lado o verdadeiro papel da instituição escolar.

E vejo que está aí o maior desafio de ser professor hoje, evoluir tecnologicamente o sistema educacional brasileiro dentro do contexto contemporâneo em que as webs se instalaram preocupando-se com as diversidades do nosso país em todos os âmbitos, mas principalmente com os aspectos que envolvem a aprendizagem.

A globalização contribui para o distanciamento das classes sociais ao mesmo tempo em que a era virtual se difundi e se ramifica como tecnologia dos últimos tempos. O acesso tão rápido às informações ao mesmo tempo em que a educação pública está cada vez mais precária. São dicotomias do nosso tempo, da nova eratecnológica que são incorporadas em nossa vida e não tem volta. Nunca foi tão difícil ensinar e, ao mesmo tempo, tão fácil.

A escola hoje não é mais o único local de transmissão do conhecimento sistematizado, pois a sociedade moderna demanda outras expectativas e novas exigências, ou seja, o que, como e com que meios ensinar são questões que se obtêm respostas a partir da consideração da escola em seu momento histórico: a educação fundamental brasileira não vai conseguir responder aos desafios do terceiro milênio se continuar de costas para o futuro (MELLO, 2009, p. 63).

Segundo Alcici (2015), não é apenas multiplicar oportunidades e disponibilizá-las para todos, é preciso investir em qualidade, proporcionando a todos inclusão no mercado de trabalho, para que tenham condições de competir e exercer plenamente sua cidadania, mais preparados e qualificados para a vida. Para tanto, é preciso adequar a escola a essa nova realidade bem como preparar profissionais que atuam nesse novo contexto em que a instituição escolar se situa, onde a competência se mantém com a atualização constante, com a busca pelo conhecimento e pelo estudo permanente.

Isso permite ao indivíduo manter-se competitivo e a par das novas conquistas do seu campo de atuação profissional porque a nova sociedade exige indivíduos mais flexíveis, capazes de adaptarem-se às diversas situações, críticos, cooperativos, que tenham autonomia e iniciativa pessoal. De acordo com a autora, criar espaços pedagógicos nessa perspectiva, adequados à nova realidade exige a opção por formas mais dinâmicas e envolventes de ensinar e aprender. Está lançado o desafio do novo milênio.

### **Moran: Educação e Tecnologia - Uma proposta inovadora**

Vivemos numa era de grandes mudanças. Ao mesmo tempo em que há um enorme rompimento de paradigmas há também uma era tão moderna que ainda não se definiu e que teve seu início como a Era da Tecnologia. Um contexto contemporâneo extremamente avançado, instantâneo e superficial virtualmente falando. Este artigo trás alguns pontos de vista de grandes autores e um debate de ideias que nos farão refletir até que ponto o avanço tecnológico contribui para a melhoria da Educação.

Percebo que em meio a tantas possibilidades ainda exploramos muito pouco ou quase nada dos recursos desenvolvidos até agora e, ao mesmo tempo, não damos conta de nos especializar com a mesma rapidez com que tudo evolui. Mas em se tratando de educação somos privilegiados pelo desenvolvimento em vários aspectos, que segundo Moran (2000, p. 2):

Ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará "dando aula", de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos os presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele

se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

Além disso, há criação de vários programas que facilitam ainda mais o acesso às informações tanto do professor quanto dos alunos, um ganho enorme para a intelectualidade e para a praticidade de conciliar os estudos com a vida profissional e cotidiana dos alunos e professores que está cada vez mais intensa.

No que diz respeito a gerenciamento de cursos presenciais em ambientes virtuais, Moran (2000) desenvolve cursos de pós-graduação e de especialização utilizando esses programas que são novas possibilidades de interação nunca pensadas antes, porém há um por menor, o maior problema da educação à distância é o isolamento, é de extrema importância que as pessoas se interajam, pois, os espaços virtuais não substituem a necessidade de contatos presenciais.

O autor declara nesse seu texto que é a favor das diversas tecnologias serem utilizadas em sala de aula, mas com atenção à maturidade do grupo que pode ainda não estar preparado para cursos semipresenciais ou à distância por não saberem aproveitar todo o potencial oferecido por essas novas tecnologias, além disso, os professores têm que ser mais dedicados e dispor de mais tempo de preparação, mas há um enorme ganho na relação ao espaço, tempo e comunicação, mas que exige uma atenção maior, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico.

Chama a atenção para mais uma evolução: hoje os cursos são escritos, mas com o avanço da banda larga recriarão condições de presencialidade. Sugere também que se use o espaço virtual como extensão da sala de aula e não um remediador de dificuldades, muito menos deveria ser estratégias de marketing, porque se forem trabalhados em simbiose alcançaremos grandes resultados em menos tempo, menor deslocamento e maior flexibilidade de gerenciamento do aprendizado.

Segundo Moran (2000), no que diz respeito à Educação à Distância em ambientes virtuais, ressalta que é um processo de ensino-aprendizagem onde os envolvidos estão conectados e interligados por tecnologias e não em contato físico.

Existem universidades estrangeiras especializadas em educação à distância o que, no Brasil, ainda é novidade e estamos em transição e evolução, o que altera o conceito de presencialidade, ou seja, professores externos colaborando nas aulas presenciais e vice-versa possibilitando um intercâmbio de conhecimentos, havendo universidades que oferecem cursos nesses âmbitos, mas a tendência nos mostra que à educação a distância superará a presencial nos cursos superiores o que caminha para uma

reformulação na estrutura física das escolas, onde estas se tornarão salas para “reuniões” e reflexões perdendo lugar para as casas e escritórios.

De acordo com Moran (2000), a educação na sociedade da informação caminha para uma aproximação do presencial com o virtual que, por sua vez, caminha por ampliar seus recursos audiovisuais e transmissão em tempo, mas toda essa mudança não é uniforme nem fácil, é gradativa principalmente porque quaisquer evoluções esbarram nos aspectos econômicos e de acesso o que, para tanto, necessitaria em primeira possibilidade para a população o acesso às tecnologias além de professores qualificados. Outro empecilho é a falta de maturidade e motivação das pessoas, é muito difícil romper paradigmas as pessoas estão condensadas à modelos tradicionais que perduram há séculos e ainda novos problemas serão criados quanto ao gerenciamento e à estruturação dos currículos que se tornarão mais flexíveis e criativos.

De acordo com alguns relatos de Moran (1994), a internet está explodindo como a mídia desde a invenção da TV. Isso significa que a distância hoje mudou de significado não é mais a geográfica, mas a econômica, a ideológica e a tecnológica.

Ao falar sobre internet na educação continuada, Moran (1994), ressalta o artigo 80 da Nova LDB/96 que fala sobre o incentivo a todas as modalidades de ensino à distância e educação continuada em todos os níveis. Diz que há uma clara aproximação entre televisão, computador e internet, mas a chegada da internet à TV a cabo é um marco decisivo para inúmeras coisas tornando-se, ao que ele chama de hipermídia que é um meio privilegiado de comunicação o qual permite unir a escrita, a fala e a imagem a um baixo custo isso traria uma reforma significativa no ensino presencial na qual poderemos introduzir formas de pesquisa e comunicação para renovar a forma tradicional de dar aula, de investigar, de relacionar-se dentro e fora da escola.

Existem muitos projetos de internet na educação presencial que vêm sendo implantados nas universidades das grandes capitais do país e fora como Espanha, Chile e Canadá. Isso mostra o quão valiosa e versátil ela é em se tratando de educação. Para exemplificar, Moran (1994) trás algumas de suas experiências pessoais de ensino na internet onde desenvolve trabalhos de incentivo à pesquisa partindo de instruções básicas para o uso e familiarização da internet.

Ressalta em suas experiências que o papel do professor é o de acompanhar, incentivar, resolver dúvidas, além de divulgar as descobertas que se destacam as quais mais tarde são apresentadas em classe para os colegas, assim os professores ainda podem complementar, questionar, relacionar com as matérias, mas vai mais adiante,

essa prática acarreta num estimulante processo de comunicação virtual unido ao presencial, ou seja, discussões virtuais com programas em tempo real, escrevendo ao mesmo tempo, Moran adapta esse processo inclusive para os orientandos da graduação, de mestrado e doutorado, principalmente pela facilidade que há na comunicação:

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor (uma atitude diferente da convencional). Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis. Tendem a acumular muitos textos, lugares, ideias, que ficam gravados, impressos, anotações. Colocam os dados em sequência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem. (MORAN, 1994, p. 5)

Segundo as palavras de Moran (1994) vimos que há dois lados: a primeira etapa é a do deslumbramento, é mais atraente navegar, mas, logo após num segundo momento, pode despertar o consumismo nos jovens diante de tanto fascínio que a internet oferece isso talvez acarrete numa perda de informações de grande valor por isso o papel do professor é muito valioso nessa perspectiva ele é o coordenador, o responsável na sala de aula, que pela comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem, estabelece relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Quanto à pesquisa na internet, Moran diz que esta trás muitas possibilidades de pesquisa para professores e alunos, uma facilidade deslumbrante inimaginável que surgiu há pouco tempo e que trás muitas vantagens, mas também alguns problemas por isso, precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Logo após esse deslumbramento vem o desânimo por conta das infinitas repetições, fontes inesgotáveis e muitas indicações equivocadas.

Num segundo momento é desenvolvida a habilidade de descobrir onde estão os melhores sites, já que o professor coordena pesquisas, individuais ou em grupos, com os objetivos bem específicos o que facilita o acesso com mais rapidez e eficiência, porém o intercâmbio intenso de resultados e a supervisão do professor durante a aula contribuem e muito para a obtenção de melhores resultados, pois acompanha cada aluno, tira dúvidas, dá sugestões, incentiva, complementa, problematiza e também aprende. O resultado é apresentado para os demais colegas e para o professor, isso facilita à comparação, a seleção, a organização das ideias, a elaboração de conceitos e de valores. A chave do sucesso é integrar a internet com as outras tecnologias, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa e aberta (MORAN, 1994).

Quando se fala da Comunicação na Internet, uma das características mais interessantes, segundo Moran, é a possibilidade de descobrir lugares onde a comunicação torna-se mais sensorial, multidimensional e menos linear. O som não é apenas um acessório, mas parte integrante e a velocidade de exposição na mídia ultrapassa a imaginação. O tempo se torna cada vez mais curto para pesquisa por isso se faz tão necessária a presença do mediador.

Quanto à avaliação da utilização da Internet na educação presencial, Moran (1994) nos mostra dois lados: o primeiro a motivação ligada à curiosidade pelas novas possibilidades, em seguida enxerga-se os defeitos, os problemas, as dificuldades de conexão, as repetições, a demora. Se compararmos as aulas antes da internet, não podemos deixar de negar o quanto aumentou a motivação e não para por aí, a velocidade com que evoluem ultrapassa a adaptação a elas, mas trazem novas perspectivas para os conteúdos e matérias, além de aumentar as conexões linguísticas, geográficas e interpessoais, desenvolvemos novas formas de comunicação, cresce o interesse pelo ensino de línguas e enriquece as interações.

Mas, pode ocorrer confusão entre informação e conhecimento, facilidade de dispersão, dispor-se de muito tempo na rede, a dificuldade de conciliar a disponibilidade dos alunos e a participação dos professores é de forma desigual porque alguns ainda não dominam a internet, outros estão sobrecarregados diminuindo a eficácia na produção da pesquisa dos alunos.

Para integrar a internet num novo paradigma educacional Moran (1994) acredita que seja necessário que o ensino esteja integrado num contexto estrutural de mudança do processo ensino aprendizagem, no entanto a palavra chave aí é integrar, ou seja, a internet é uma ferramenta fantástica, mas deve estar vinculada às outras tecnologias, o contrário seria apenas um recurso a mais, fútil e improdutivo. Quem determina a qualidade de seu uso ainda somos nós:

Nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica. (MORAN, 1994, p. 11)

### **Os limites da famosa sociedade do conhecimento e da informação**

Mill (2013) levanta a discussão que surge entre os educadores que quando se fala do uso das Tics há dois lados: uma parte vê que seu uso desperta o consumismo e desvia os alunos da sala de aula; e outra, acreditam que podem ter serventia desde que

adaptadas para fins educacionais. Percebemos, no entanto, o amadurecimento dos professores no uso e reflexões das Tics, mas ainda assim lento, notamos um grande receio que os educadores têm de romper paradigmas e ultrapassar barreiras, quebrar o modelo tradicional de sala de aula que perdura há séculos é assustador para educadores mais conservadores porque, como disse Moran (2000) em um de seus artigos, isso exige muito dos professores. Porém nós somos os responsáveis pela educação dos nossos alunos para serem inseridos nessa sociedade atual, evoluída e virtual.

O homem evolui com a necessidade de progresso, é constante e sempre a partir do contexto sócio histórico. Adam Smith já previa, no século XVIII, a criação de redes sociais quando estabeleceu os parâmetros da economia liberal partindo do sentido autêntico da palavra comunicar que vem do latim *communicare* que significa tornar comum.

Desde que o homem começa a usar seus desenhos rupestres, de arte representativa, passando pela imagem de deuses, cenas militares e religiosas em argila e vitrais em igrejas, o homem já percebia que uma das principais funções da comunicação era a formação de redes”. (MILL, 2013, p. 323)

Sempre houve grandes avanços tecnológicos na história da humanidade, como mencionou Mill (2013) logo no início desse texto, mas nunca tão rápido como a internet, é justamente isso que Mill chama de tecnologia liberal e social, claro que não é nem tão simples e há sempre o interesse de um contexto social bem maior em cada sociedade. No entanto a educação sempre esteve ligada ao contexto social de cada época, voltada para o modelo capitalista e para o mercado de trabalho.

Há uma enorme necessidade de reformular os processos de comunicação tradicionais para criar novas relações, novas formas de interlocuções, linguagem e redes de aprendizagem, mas há oposição entre a visão da cultura de dominação e da educação libertadora de Paulo Freire (2000, 2007, 2010). Isso distorce o sentido da palavra cultura nas sociedades que não é mais costumes e hábitos de uma determinada sociedade, vai para além, ela é a soma de todas as práticas sociais e suas inter-relações (WOLF, 1995).

Em suma, é preciso ter um olhar crítico, até mesmo de desconfiança para esses novos tempos, ou como diria Thompson (1998), olhar criterioso para essas novas “formas mediadas de informação e comunicação”. Visto que o problema é considerar que o ambiente virtual não é dinâmico tanto pelo intenso desenvolvimento tecnológico como pela subjetividade que as pessoas manipulam as Tics, mas é importante salientar que a Internet surge como uma poderosa ferramenta de comunicação de massa, onde a

mensagem é distribuída de muitos para muitos quando não para todos ao mesmo tempo, o que nos exige novos critérios de análise dos processos comunicacionais e educacionais. (LEVY, 1999).

Newton (2003), trás uma conotação interessante: comenta em alguns parágrafos que, por conta do exacerbado avanço tecnológico está cada vez mais difícil discernir conhecimento de informação, usa um termo até exagerado para destacar seu ponto de vista: ilusão. A escola é responsável, além de outras coisas, por preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudança na sociedade moderna, dinâmica e mergulhada em conhecimentos cada vez mais provisórios funcionando num mercado capitalista contemporâneo o qual exige cada vez mais competências dos profissionais.

Por conta desse acelerado processo os conhecimentos nos chegam quase que ao mesmo tempo e pior, na maioria das vezes são tidos como verdades, mas são superficiais, duram anos ou meses e já são descartados em troca de um conhecimento mais evoluído que abrange melhor a situação. Visto que isso ocorre com uma frequência alta Newton (2000) nos mostra em seu livro: Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões, o porquê dissoacontecer e por quais motivos chama esse fenômeno de ilusão.

Na era em que estamos vivendo nunca o conhecimento esteve tão acessível e democratizado pelos meios de comunicação, além disso, dá-se mais importância em desenvolver habilidades para lidar com situações do cotidiano do que para a própria aquisição do conhecimento, visto que as grandes teorias já foram elaboradas e hoje são apenas aperfeiçoadas.

### **Algumas considerações**

O intuito de trazer toda essa reflexão foi o fato de ampliar os horizontes do conhecimento das tecnologias em prol da educação e buscar caminhos para inseri-las nas salas de aula, repensar a educação e os métodos de ensino a partir das tecnologias, o que elas têm a acrescentar no quesito presencial e à distância. Refletir sobre as inovações para a melhoria da qualidade na educação, nas relações professores-alunos e professores-professores.

A tecnologia avança rapidamente em todas as dimensões da sociedade. De alguma forma ela interfere na necessidade de mudanças na escola, uma das instituições mais resistentes às mudanças (MORAN 2003). O professor tem o papel fundamental nesse processo, a instituição escolar ainda carrega a responsabilidade de transmitir esse

conhecimento, mas hoje em dia não é mais a única fonte de informações e conhecimento que existe. Aliada às tecnologias a escola ainda é a maior fonte de detenção de conhecimento, mas o desenvolvimento tecnológico é muito mais veloz que o pedagógico.

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN 1999).

### **Referências Bibliográficas:**

ALCICI, S. A. R. A Escola na Sociedade Moderna. In: ALCICI, S. A. R. (coord.). **Tecnologia na Escola: Abordagem pedagógica e abordagem técnica.** São Paulo: Cengage Learning, 2015. p.1-13.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MILL, D. F. F. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento da Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, 2007.

MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Internet no Ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.14, p.17-26, jan./abril, 1999.

\_\_\_\_\_. Novos Caminhos do ensino à distância. **Informe CEAD** – Centro de Educação à Distância SENAI, Rio de Janeiro, n.5, p. 1-3, out/nov./dez, 1994.

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EAD

Luís Fernando Correia  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

A Educação a Distância (EAD) vem passando por um processo de valorização no meio educacional, sendo compreendida como alternativa tanto metodológica quanto pedagógica e profissional em diversos sistemas de ensino, cuja finalidade, em maior ou menor escala, é efetivar um ambiente pedagógico que incentive uma integração do indivíduo ao meio em que está inserido. A Educação Física, componente curricular da área da educação, não fica à margem desse processo. Desta forma, os cursos de Licenciatura em Educação Física também vem sofrendo grandes mudanças nos últimos anos para contemplar a legislação educacional. Uma das preocupações mais pungentes passa a ser a geração de subsídios capazes de garantir, com um grau satisfatório, a formação pedagógica dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Diante do exposto, objetiva-se nesta pesquisa investigar como está ocorrendo representação dos professores de Educação Física no contexto de formação EAD, principalmente relacionadas as questões de gênero, bem como a trajetória dos professores e das professoras até se estabelecerem em sua área de atuação. Pela origem do tema a ser pesquisado, utilizar-se-á a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo e do uso de entrevistas, mapeamentos, tabulação e categorização e diário de campo.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Prática Pedagógica. Representação dos Gêneros.

De acordo com os postulados de Aranha (2014) o histórico da Educação a Distância (EAD) não é recente, datam de 1728, com programas de ensino por correspondência na Gazeta de Boston, EUA e na Europa. Ainda no mundo antigo, os precursores do ensino a distância remetem a serviços organizados de difusão de documentos, ou seja, os serviços postais que o Egito Antigo, os persas e os gregos utilizavam com grande eficiência. Os gregos, no período clássico, ampliaram suas técnicas e conseguiram significativa evolução para outras ciências como ética, política, astronomia, física e biologia, comunicando e trocando informações de cunho científico por correspondência.

Matthiesen e Gemente (2012) corroboram com os argumentos de Aranha e se apoiam em Valente (2003) e também em Saraiva (1996) para confirmarem que o desenvolvimento da ação institucionalizada do ensino à distância teve seu início no

século XIX. Porém, esse procedimento ocorria somente por correspondências, para algum tempo depois, com a expansão tecnológica, ser realizado por áudio, vídeos, transmissões via rádio e televisão, videotexto, videodisco, computador e, mais recentemente, com as tecnologias de multimeios que combinam textos, som e imagens.

Segundo Gouvea (2006), a educação a distância (EAD) tem um grande leque de definições, abrindo diversas possibilidades para seu entendimento. Sendo assim, esta modalidade possibilita a inovação de procedimentos de aprendizagem e permite o uso variado de diferentes tecnologias de ensino, promovendo a democratização dos processos educacionais, a interação entre os agentes envolvidos e a melhoria na igualdade de oportunidades. Essa modalidade disponibiliza mais oportunidades para o aluno atingir os objetivos de aprendizagem e capacitação profissional.

Vista sob essa ótica, a EAD vem passando por um processo de valorização no meio educacional, sendo compreendida como alternativa tanto metodológica quanto pedagógica e profissional em diversos sistemas de ensino, cuja finalidade, em maior ou menor escala, é efetivar um ambiente pedagógico que incentive uma integração do indivíduo ao meio em que está inserido.

Com a nova era da tecnologia e suas facilidades de acesso, a EAD vem possibilitando a oportunidade de buscar novos conhecimentos na formação educacional do indivíduo. “Ensino a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 1994, p.1). Essa modalidade tem os mesmos níveis e peso em relação à educação presencial, seja ela no ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação.

Desta forma, podemos frisar que a educação a distância não é bem um “fast-food” em que o aluno terá tudo pronto e irá se servir quando quiser. Essa modalidade tem seu divisor de águas, os alunos precisam se dedicar um tempo adequado para desenvolver seus trabalhos, e também terem muita disciplina e pontualidade nos estudos. Moran (1994) confirma que as possibilidades educacionais a distância são uma realidade e uma mudança de comportamento dos novos estudantes. Não é uniforme e nem fácil, pois o aluno deverá ter uma mudança de atitudes e valores no seu comportamento diante do seu aprendizado. O autor destaca ainda que uma das dificuldades é que nem todos têm esse acesso às tecnologias e às informações necessárias para um bom aprendizado à distância.

O crescimento da EAD é um fenômeno que atinge todas as áreas educacionais, atravessando indistintamente todas as disciplinas que compõem o sistema formal de

ensino. A Educação Física, componente curricular integrante desse sistema, não fica à margem do processo. Desta forma, os cursos de Licenciatura em Educação Física também vêm sofrendo grandes mudanças nos últimos anos, contemplada na legislação educacional vigente.

Com o avanço dos cursos na modalidade EAD, uma das preocupações mais pungentes passa a ser com a geração de subsídios capazes de garantir, com um grau satisfatório de excelência, a formação pedagógica dos profissionais que atuarão na Educação Básica.

Pelo fato de tratar-se de uma nova modalidade, outro desafio que se apresenta à EAD é o de produzir os conhecimentos adequados para a atuação do profissional na Educação Básica, sem a “presença” física do professor, ou dito de outra forma, formar o professor de Educação Física sem a “presença” física de outro docente durante as etapas de formação acadêmica.

Salientamos a necessidade de esclarecer o conceito de “presença” aqui utilizado, visto que, muitas vezes, o mesmo pode ser tomado como a permanência física do indivíduo em determinado espaço e tempo. Entretanto, apontamos para a possibilidade de uma presença virtual, ou seja, de uma presença real, mas não física ou sincrônica. O virtual, como apontam alguns autores, dentre eles, Levy (1996), não é sinônimo de “irreal”, mas de algo que não se encontra no mesmo espaço ou no mesmo tempo, mas sua existência é tão real quanto a de qualquer outro fenômeno físico ou não.

### **Educação a Distância no mundo e no Brasil**

De acordo com Formiga (2009) a longa e diversificada trajetória da EAD teve seu desenvolvimento no mundo, iniciado com os cursos por correspondência e, em seguida pela invenção do rádio e da TV a partir de 1950. Essa evolução dos meios de comunicação, o aperfeiçoamento dos serviços de correio e a expansão dos meios de transportes são fatores importantes que possibilitaram e contribuíram para a evolução dessa modalidade de ensino no mundo.

Melani (2013) afirma que o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação ampliam possibilidades de recursos em benefício da educação que diversificam seu procedimento e não ficam estagnados em bases tradicionais como os materiais impressos, integrando novas mídias de comunicação como o rádio, a RV, videoconferência e teleconferência. Com o advento da internet,

surgiu também o espaço virtual e a possibilidade de acesso de um mesmo documento por diversos computadores separados por qualquer distância e lugar.

Essa nova revolução tecnológica valorizou a EAD que passou a ser vista como uma ferramenta em que alunos e professores se interagem em locais diferentes em tempo real, e o mais importante, aprendem e ensinam, simultaneamente.

De acordo com Nunes (2009), os primeiros modelos de EAD se desenvolveram em diferentes lugares, simultaneamente, porém, a Inglaterra se destacou de forma brilhante, na década de 1970, tornando-se referência mundial. De acordo com o autor, mais de dois milhões de pessoas já estudaram na *Open University*, atualmente estão matriculados cerca de 160 mil alunos regulares, com 40 mil alunos em cursos de pós-graduação, e 60 mil em cursos extracurriculares. Similar êxito, alcançaram as universidades abertas da Espanha e na América Latina Costa Rica, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia, Equador também implementaram programas de Educação a Distância e, especialmente a Venezuela e a Espanha, que oferecem igual número de cursos e atendem a maior número de alunos.

A EAD atinge países que se situam dentre os mais diversos patamares de maturação educacional e de desenvolvimento socioeconômico, a exemplo da China, Coreia, Finlândia, Noruega, Austrália, África do Sul, Portugal, Estados Unidos, Palestina, Argélia, Líbia, Índia e Brasil. No ensino superior destacam-se Reino Unido, Canadá, Alemanha e Espanha, além da Turquia, que sedia a maior universidade a distância do mundo (*Anadolu University*).

Conforme elucida Schlosser (2010), dois importantes registros a respeito da EAD, ainda em 1882, nos Estados Unidos, foi o surgimento do primeiro curso universitário na referida modalidade, ofertado pela Universidade de Chicago, que remetia seus materiais de apoio via correio, e a criação, em 1906, da *Calvert School*, em Baltimore, primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência.

Países como Canadá, Finlândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, onde o frio é muito rigoroso, utilizaram a EAD como meio de garantir a educação de diversas populações nos mais variados territórios, incapacitadas de prosseguir os estudos e, impossibilitados de se locomoverem aos grandes centros educacionais.

De acordo com Alves (2009) pesquisas realizadas pelo IPEA mostram que antes de 1900, no Rio de Janeiro, existiam cursos profissionalizantes por correspondência, voltados para pessoas que buscavam empregos, em especial, nos setores de comércio e serviços. Eram tempos difíceis, o ensino era por correspondência, os materiais didáticos

eram transportados pelos correios, que se utilizavam das ferrovias para atender o público acadêmico Vale reforçar que nos primeiros 20 anos, havia apenas uma única modalidade.

O rádio trouxe contribuição significativa, fazendo uma revolução, pois tinha a função de possibilitar a educação popular, por meio de um moderno sistema de difusão em curso com programas educativos. A educação via rádio, conforme Alves (2009), foi o segundo meio de transmissão do saber, precedida apenas pela correspondência. Porém, a educação via rádio foi censurada em 1969 e a queda da EAD via rádio enfraqueceu o ranking internacional, pois o Brasil deixou de praticar, enquanto outros países implementaram modelos semelhantes.

O cinema pouco contribuiu ou quase nada para o campo educacional, com poucas produções voltadas para essa área e, quanto a EAD, nada a acrescentar. Em contrapartida, a TV educativa teve contribuição positiva, principalmente nas décadas de 60 e 70.

O Código Brasileiro de Telecomunicações, determinou em 1967, a transmissão de programas educativos nas televisões educativas. E em 1969, surgiu o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, com a utilização de rádio, televisão e outros veículos de comunicação, com tempo determinado pela portaria do Ministério das Comunicações. Porém, em 1990, as emissoras ficaram isentas de transmissão de programas educacionais, marcando um enorme retrocesso.

Já em 1994, houve a reformulação no Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, cabendo a coordenação das ações à Fundação Roquete Pinto. A Fundação Roberto Marinho teve positiva presença marcante, com programas de sucesso, como os telecuriosos. A própria TV Educativa, não pertence ao MEC, mas ao Ministério da Cultura, infelizmente, com poucos programas educativos. O sistema de TV fechada permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem a essa modalidade, como as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, além da TV Escola, mantida pelo poder público federal, dentre outras.

De acordo com Alves (2009), três momentos distintos marcaram a história da EAD no Brasil: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial destacaram as Escolas Internacionais (1904) com precursoras do processo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), ambas já citadas nesse estudo. Vale salientar a importância do Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), cujas entidades definiram públicos e capacitaram pessoas para o mercado de trabalho, no

segmento da educação básica. Essas podem ser classificadas na fase intermediária. No campo da educação superior, a UnB (1973), com programas de projeção, mas encerrada as iniciativas pelo regime da ditadura.

Na fase mais moderna, registram-se três organizações que influenciaram a história: a ABT, o Ipaee e a Abed.

A Associação Brasileira de Teleducação, a ABT, criada em 1971, voltada para as tecnologias aplicadas à educação, realizando Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional e editando a revista *Tecnologia Educacional*.

Os argumentos de Schlosser (2010) apontam que a iniciativa em criar a modalidade de ensino a distância no Brasil partiu de algumas instituições norte-americanas, no final do século XIX. Porém, essa proposta não foi avante em decorrência da precariedade dos serviços postais brasileiros oferecidos naquela época, juntando-se a isso o preconceito social, fatores cruciais e desfavoráveis à proposta dessas instituições empreender seus negócios e terras brasileiras.

Alguns anos após, novas tentativas de implantação do EAD voltaram a ser cogitadas, principalmente com os ideais de Edgar Roquete Pinto e Henry Morize, fundadores da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que iniciou os programas radiofônicos educativos.

Em 1939, Nicolas Goldberger, fundou o Instituto Radiotécnico Monitor, com cursos na área eletrônica por correspondência, voltada para a formação de profissionais técnicos em conserto de rádios. Seguindo essa tendência, em 1941, surgiu o Instituto Universal Brasileiro

Conforme Schlosser (2010), o avanço da informática e das telecomunicações, e com o advento da internet, a EAD se renovou e expandiu cursos de níveis diferenciados como os de graduação superior e pós-graduação em diferentes níveis de conhecimento. Nesta esteira, várias propostas dessa modalidade estão surgindo e, concomitantemente a isso, o Governo Federal implantou em 1996, uma legislação própria, com o objetivo de regulamentar a EAD e possibilitar o credenciamento de instituições públicas e privadas que estivessem a implantar cursos nessa modalidade.

De acordo com Vianney, Torres e Roesler (2010), os modelos de EAD adotados no Brasil, de 1994 até os dias de hoje, se desenvolveu a partir de cinco modelos, que são:

- O modelo de tele-educação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o país. O exemplo mais conhecido e de alcance nacional é o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

- O modelo de videoeducação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas.

- O modelo semipresencial, com uma proposta de interiorização universitária que combina a educação a distância com a presencial em polos regionais, que funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos a laboratórios, bibliotecas, e salas de aula para realização de tutoria presencial em parceria com as prefeituras municipais. Este modelo foi adotado inicialmente pela UFMT, por outras instituições e pela UAB.

- O modelo de universidade virtual, com uma EAD caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias digitais para a entrega de conteúdos e atividades para os alunos e para promover a interação destes com professores, colegas e suporte técnico e administrativo. Neste modelo as etapas presenciais são reservadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizadas a distância.

- O modelo em que os alunos dos cursos a distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas atividades em laboratório, por exemplo.

Ao longo deste período é possível destacar as seguintes tecnologias utilizadas pelas instituições brasileiras:

1. TV por satélite: produção e transmissão de teleaulas ao vivo, com recepção simultânea e cobertura para todo o território nacional.

2. Video-aulas: produção de aulas pré-formatadas, para reprodução em rede nacional ou para reprodução em telessalas.

3. Impressos: desenvolvimento de abordagem conceitual e implementação do mesmo para desenvolvimento e publicação de conteúdos e atividades de aprendizagem para livros didáticos específicos para uso em EAD.

4. Videoconferência: tecnologia para uso educacional utilizando sistemas bi e multidirecionais com interação por áudio e vídeo, integrando múltiplos espaços conectados ao vivo, para realização de aulas, conferências e seções interativas de defesas de teses, dissertações e monografias.

5. Telefonia: uso de sistemas convencionais de telefonia para atendimentos diversos a alunos, tais como secretaria, monitoria, tutoria, suporte administrativo e pedagógico.

6. Internet: desenvolvimento de sistemas autônomos para uso como ambientes virtuais de aprendizagem, de abordagens metodológicas para o processo ensino-aprendizagem *on line* ou *off line*, com aplicação de ferramentas criadas ou adquiridas.

7. Telefonia móvel: por meados de 2008 encontrava-se em fase inicial estudos para o uso educacional e aplicado a educação a distância dos recursos de telefonia celular e outros dispositivos móveis (VIANNEY, TORRES; ROESLER, 2010).

### **Representação dos Gêneros**

Não há intenção de fazer comparações entre modalidades de ensino, porém estamos apontando para o fato de que, mesmo a distância, o professor poderá ter todas as condições para produzir um ensino de boa qualidade de modo que seus resultados possam ser igualmente mensurados em função dos objetivos previamente estabelecidos

Não se trata efetivamente de um questionamento sobre a competência docente de ambos os gêneros ou a validade da modalidade EAD, mas sim, de uma análise da mesma para uma atuação pedagógica eficaz levando em consideração a questão de gênero, quer dizer, professor e professora de Educação Física na Educação Básica.

Nos estudos de Louro (apud PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 402) questões referentes ao gênero e sexualidade comumente ganham espaços para estabelecerem nas escolas. Acredita-se que isso não seja diferente no cenário de formação do Professor de Educação Física em EAD.

Embora de acordo com Luz (2012) a ABED apontou que em 2010 na graduação presencial o sexo feminino corresponde a 51,1% do total de matrículas e 58,8% do total de concluintes, ao passo que, na graduação em EAD, o número de alunos do sexo feminino corresponde a 69,2% das matrículas e 76,2% concluintes. Esse fato nos chama a atenção, indicando que pode haver uma explicação de gênero para essa realidade e que por isso se faz necessário realizar uma investigação à luz desses estudos.

E como está tal representação dos professores de Educação Física, em relação ao gênero no contexto de formação EAD? E na atuação em EAD?

Frente ao exposto e tendo em vista a prática pedagógica de professores de educação física com formação EAD, o presente projeto tem por objetivo analisar como

se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) e suas respectivas dificuldades devida formação em EAD.

### **Base da investigação**

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas. Na área educacional, essa modalidade vem crescendo em velocidade constante e podemos citar que a EAD está conectada com a formação de professores de Educação Física.

Conforme Prado e Ribeiro (2010) a Educação Física institui relações sobre sexo-gênero-sexualidade, buscando aproximações entre questões de gênero e sexualidade de sua vertente escolar é um desafio produtivo.

Alinhando essa tecnologia à formação desses professores, a temática sugerida para essa pesquisa é como se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) na formação e atuação em EAD.evidenciando, nesse processo de transformação, a necessidade de uma prática pedagógica efetiva e rigorosa.

Dessa forma, a questão que orienta essa investigação pode ser formulada da seguinte maneira: Como está tal representação dos professores de Educação Física, em relação ao gênero no contexto de formação EAD? E após a formação EAD, como se deu a trajetória de professores e professoras até se estabelecerem na área de atuação?

Entendo como atuação educacional adequada as práticas e procedimentos que contribuem, de forma efetiva para atuar como professor EAD. Isso implica dizer que, seja qual forem os objetivos estabelecidos para uma determinada modalidade ou nível de educação, ela será tanto mais eficaz quanto mais consiga a realização de tais objetivos previamente estabelecidos.

### **Possíveis considerações sobre o estudo**

Para Gatti (1996, p.6)

a profissão de educador não é uma profissão como as outras: o serviço que ela presta é tão grande, difícil e decisivo para o bem do ser humano, que ela é, de certo modo, a mais nobre de todas as profissões, visto que se ocupa do que tornar humano o ser humano.

O professor com a formação a distância, sem dúvida, deve ter o compromisso de educar e transformar as críticas mostrando sua importância para o processo pedagógico. Com isso, esse estudo irá analisar como se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) na formação e atuação em EAD.

Assim, tentar refletir sobre a sua prática pedagógica apontando as dificuldades e ações positivas e negativas no dia a dia das suas aulas.

Independentemente do gênero e da modalidade educacional em que está inserida, toda prática pedagógica tem por finalidade o sucesso educacional e isso inclui a EAD.

Segundo Moran (2004), os ambientes virtuais completam a sala de aula, e o professor precisa gerenciar as classes virtuais, organizando as atividades que se encaixem para cada situação para que achem diálogos críticos-reflexivos. E a grande preocupação deve ser a de garantir a busca permanente pela qualidade acadêmica e pelo compromisso político-pedagógico na formação e atuação dos professores, como requisito indispensável a sua valorização profissional.

### **Referências Bibliográficas:**

CONAE (Congresso Nacional de Educação). **Documento final** [documento da internet]. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. **Educação à distância na formação de professores viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LUZ, L. da. **Mulheres e EAD: uma análise de gênero sobre o perfil dos(as) acadêmicos(as) na educação a distância no Brasil**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Curso Serviço Social (SES 0301) – Estágio III 23-08-2012.

MORAN, J. M. Os Espaços de Atuação do Professor. **Revista ABC Educativo** São Paulo, ano 5, n. 35, p.10-14, Junho/2004.

MORAN, J. M. O que é educação à distância. **Informe CEAD/SENAI**. Rio de Janeiro, Ano1, n. 5, p. 1-3, 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio numa visão internacional**: Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidade e Educação Física escolar: um início de conversa. **Matriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

# A RELAÇÃO PROFISSÃO E GÊNERO: UMA QUESTÃO CULTURAL

Marco Aurelio Martis Praça  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

O presente trabalho buscou aferir a existência da relação entre profissão e gênero, no sentido de entender se há relação pré-estabelecida pelos estudantes do ensino superior de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Ao buscar entender as razões de tal associação percebe-se uma característica forte em muitos depoimentos, sendo ela o fato do aluno entender que tal relação é fruto da concepção de uma sociedade patriarcal, que estabelece ou pré-determina alguns comportamentos como exclusivos de determinado gênero ficando vedado ao outro gênero o desenvolvimento de certos hábitos. Ao se realizar esta dicotomia, estabelecesse por consequência a relação das profissões que demandam comportamentos relacionados ao gênero masculino, ao exemplo da Administração, como profissão de homem, e as que sugerem a necessidade de comportamentos tido socialmente como femininos, como por exemplo a Pedagogia, ao gênero feminino. Tal associação nunca é assumida pelo entrevistado, e sim atribuída ao outro ou à uma abstração, tais como “a sociedade” ou “a cultura”.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Gênero e Cultura. Profissão e Gênero.

## Abstract

The present study sought to verify the relationship between profession and gender, in order to understand if there is a pre-established relationship for undergraduate students at a private university in the interior of São Paulo States. In seeking to understand the reasons for this association, a strong characteristic can be seen in many testimonies, being that the student understands that this relationship is the fruit from patriarchal society conception, which establishes or pre-determines some behaviors as exclusive to a given gender and consequently forbidden to the another gender the development of the certain habits. When this dichotomy was realized, it was established a strict relationship between the professions that demand behaviors related to the masculine gender (e.g. Administration) as a profession of man, and those professions that suggest the feminine behaviors (e.g. Pedagogy) as a female profession. However this association was never assumed by the interviewee, it was attributed to the other or to an abstraction, such as "society" or "culture".

**Key-words:** Higher education. Gender and Culture. Profession and Gender.

## Introdução

A relação entre gênero e profissão ainda nos dias de hoje mostra-se como importante assunto a ser abordado e analisado pela comunidade acadêmica.

Tal fenômeno, o da ligação de determinadas profissões ao respectivo gênero, parece nascer da aproximação dos comportamentos requeridos pela profissão ao conjunto de hábitos que é, ou deveria ser segundo a sociedade, padrão do gênero. Hábitos de comando ou chefia parecem ser intimamente ligados ou atribuídos ao gênero masculino ficando vedado portanto, tais comportamentos ao gênero feminino. No entanto os cuidados para com o outro e questões educacionais parecem ser atividades atribuídas ao gênero feminino, ficando estas atividades, por sua vez, relacionadas quase que exclusivamente a este gênero, sendo estas ações vedadas ao gênero oposto, isto é, o masculino.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente o pesquisador buscou aferir parcelas de matrículas, quantificações e comparações de números matemáticos, tanto em âmbito regional como em cenário nacional, mostrando nesse ponto um método quantitativo de pesquisa. Com efeito, o objetivo de conhecer a visão que o aluno tem de seu curso, sua futura profissão e a questão de gênero, o trabalho demandou uma pesquisa que buscou reunir bibliografia já debatida, aos dados recolhidos através de entrevistas semi estruturadas, o que trás ao presente projeto contribuições de uma reunião de metodologias, tendo no entanto, o caráter qualitativo de pesquisa mostrando-se majoritário.

A questão da especificidade de comportamento de cada gênero, que ainda mostra-se de grande importância para a sociedade, mostrar-se-á fator importante ao ser observada na maioria dos depoimentos, fazendo-se, desta forma, o principal foco tratado pelo trabalho, isto é, a relação profissão e gênero como fruto de uma questão cultural.

### **Diferenciação social, uma questão de gênero**

Não haverá dúvida na diferenciação biológica dos sexos, contudo, ao observar o conceito de gênero, poderemos encontrar alguns pontos a serem considerados. Quando Simone de Beauvoir nos afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR,1949), ela nos indica que o gênero é uma construção sociocultural, que possuirá caminhos e formações próprios, sendo afetado por questões muito mais amplas que as diferenças morfológicas, mas sim, sendo construído pelos valores e preferências individuais do sujeito e também por sua interação social com a sociedade que o

circunda, “pois a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori” (LOURO, 1997,p23).

Esta construção e distinção de gênero terá suas características individuais de acordo com cada sujeito e suas experiências, mas também estará ela sob a influência dos julgamentos, rótulos e convenções que a sociedade lhe impõe. Diferenças agudas entre a formação do homem e da mulher transbordam a questão profissional conforme relatada em linhas anteriores, e ganha agora o limiar da questão da existência, propriamente dita.

Para a sociedade dos nossos dias, a mulher ainda deverá possuir a passividade como traço de grande valorização social, sendo esta característica, algo socialmente imposto e não um traço genético ou biológico. Constrói-se através da valorização, ou do seu contrário, a ideia de que a mulher deve ser passiva, dócil e obediente. Este perfil, segundo Beauvoir, lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. Esta submissão social certamente acompanhará suas escolhas profissionais, e terminará por construir seu gênero e história de vida.

O homem possuirá construção de identidade totalmente inversa à da mulher. Terá ele livre existência no mundo, onde através de brigas, imposições, lutas, correrias, subidas em árvores, enfim, o menino exercitará seu modo de imposição de qualquer assunto, treinando suas funções na sociedade que serão as de liderar, construir, conquistar.

Através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontram emprego equilibrado para suas forças; ao mesmo tempo conhece as lições severas da violência; aprende a receber pancadas, a desdenhar a dor, a recusar as lágrimas da primeira infância. Empreende, inventa, ousa. (BEAUVOIR, 1949, p. 26).

Dessa forma, as separações e padronizações iniciam-se na tenra idade e são repetidas na em idade posterior quando se faz necessária a escolha das profissões.

Esta construção distinta de gênero terá por consequência a formação social de identidades diferenciadas de acordo, entre outros fatores, com o gênero, e portanto a busca de um curso superior sob a perspectiva do desempenho de uma profissão, ficará sujeita às condições que a sociedade e sua cultura irá permitir ,ou não, ao sujeito que ali se coloca como parte integrante desta engrenagem. Esse jogo de permissão e proibição ou de prestígio e desprestígio de determinada ação em relação ao sujeito que a pratica, está fundamentado na questão social do gênero, dado que “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p22). Sendo assim, a questão do gênero sempre colocar-se-á no campo social,

[...] pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

As relações e designações das profissões ou demais atividades do tecido social, apresenta-se em desequilíbrio quando observadas as diferenciações por gênero, ficando atividades de liderança e destaque para os homens e atividades secundárias, preferencialmente relacionadas à docilidade e obediência e de menor importância, como características das mulheres. Tal cenário se mostra nos dias de hoje, contudo trata-se de um modelo estabelecido desde sempre.

No entanto, mesmo com os movimentos desencadeados, a sociedade continuava, e de certa forma ainda continua, a separar as atividades. Estas separações influem diretamente na escolha das profissões, o que reflete imediatamente em grande variação de quantidade de homens e mulheres nas salas de aula de determinados cursos superiores. Nas profissões caracterizadas como profissões de homens, dá-se grande presença masculina nos cursos universitários, e nas profissões designadas socialmente como profissões de mulheres, ocorre o inverso, isto é, a presença maciça de mulheres em contraponto a minoria dos homens.

Isto se dá por questões sociológicas, as quais iremos discutir algumas suscitadas pelos dados recolhidas à campo, no entanto, a história da relação entre os gêneros na educação também contribui para entendermos tal situação.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 41)

Essas relações de poder são pré concebidas inicialmente através da caracterização ou rotulação de comportamentos. Esses padrões de comportamentos do gênero masculino e do gênero feminino dão-se por questão cultural e se iniciam na mais tenra idade. Ao alcançar o ambiente escolar, local onde se imaginaria que tal situação desse lugar à busca de uma equidade de gênero, os programas escolares parecem reforçar tais tendências de dicotomia, onde “os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas para eles ou elas” (LOURO, 1997, p100). Esses padrões de comportamento, corroborados por um costume cultural, irão acompanhar toda a

trajetória de vida do sujeito, separando os gêneros de acordo com o tipo esperado de conduta.

O casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se justificar a elas. (LOURO, 1997, p. 100)

Uma das profissões que mais se assemelha aos trabalhos de casa e de mãe será a Pedagogia, e isso talvez explique a profunda relação entre Pedagogia e o gênero feminino, sendo esta profissão praticamente cercada ao sujeito de gênero masculino.

Essa diferenciação social de gêneros certamente ocasionará uma distinção de escolhas das profissões, dado que a tendência do sujeito será obedecer aos padrões estipulados pela sociedade e pela cultura estabelecida.

### **A sociedade e sua cultura determina a associação profissão-gênero**

Foi reunido em uma categoria os conceitos colocados pelos entrevistados, onde reúnem ou aproximam determinadas impressões. Eles atribuirão o mérito da origem deste pensamento, o de separação de profissões, à cultura de determinado grupo social.

Assumem-se portadores desta cultura, o que indiretamente poderá indicá-los como participantes de tal conceito, no entanto, em momento inicial, é atribuída a origem de tal relação à cultura, ou à sociedade.

A divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho, bem como todos esses fatores assinalados são continuamente ensinados e aprendidos no contexto das várias instituições e práticas sociais, informalmente e inconscientemente, desde a vivência familiar e, sobretudo, na escola, que prepara para o trabalho. (CARVALHO, 1998, p. 4)

O entrevistado E-04, ao responder se achava que Pedagogia seria uma profissão de mulher, respondeu:

*“Tanto homem quanto mulher. Eu acho que qualquer função, não tem essa, essa, essa afirmação né, que certas pessoas afirmam né, a sociedade também rotula muita coisa né.”* (E-04).

Percebe-se portanto, que o entrevistado assume-se como não portador do conceito que relaciona e determina as profissões de acordo com as características de gênero, mas em suas respostas e especificamente nesta resposta apresentada, aponta na direção de que tal relação existe e que foi construída pela “sociedade” através de seu hábito (cultura) de rotular os indivíduos. Este hábito já foi relatado por Bourdieu (2014, p. 41):

É a custa , e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em habitus claramente diferenciados conforme o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio.

Em outro depoimento, o entrevistado apresenta inclinação semelhante. Ao ser perguntado se ele entendia que as outras pessoas pensam que Pedagogia é profissão de mulher, assim respondeu:

*“Sim, isso é natural, é que nem eu falei, já vem da cultura né, que eles acham que, tipo assim, crianças precisam assim de cuidado feminino, que a mãe deve educar ele, entendeu? Eles já têm isso dentro da casa deles, que quem educa é a mãe, o pai só vem e... ah, compõe as necessidades da casa, de alimentação, paga as contas e no papel fundamental de cuidar dessa criança e educar, vem a mãe. Então eles relacionam isso com a profissão, entendeu? Mas eu acho que hoje não existe isso não, educar vem dos dois.” (E-08).*

Neste depoimento ficam claro duas questões que estão sendo analisadas neste trabalho. Uma delas é a de que existe a relação entre profissão e gênero, e nesta resposta o entrevistado alarga sua análise abrangendo também a ideia das funções sociais pré-estabelecidas aos gêneros, pela sociedade, em âmbito familiar. Conforme posiciona-se o entrevistado na resposta destacada acima, a educação ficará exclusivamente ao cargo do gênero feminino, enquanto que os assuntos relacionados a manutenção financeira da casa, como por exemplo ao aprovisionar de alimentos e pagamento de contas em geral, ficará à cargo do gênero masculino. Esta relação fica explícita na resposta do entrevistado, contudo, ao final, o mesmo entrevistado refuta a ideia de que ele próprio assim pensa e atribui, conforme estamos analisando nesta categoria, a origem de tal conceito à sociedade e sua cultura, pois como pontua Bourdieu (2014), a ação de formação do conceito cultural da divisão do trabalho pelos gêneros “é, em sua maior parte, um efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico” (BOURDIEU, 2014, p. 41).

Em mais uma entrevista de aluno do curso de Pedagogia, quando questionado acerca das pessoas acreditarem que Pedagogia é assunto do gênero feminino, ele aponta na direção de que tais conceitos existem, e que, tais posicionamentos são fortemente colocados e cultivados pela sociedade, sendo portanto classificados pelo entrevistado de tabus. Abaixo:

*“Acredito que a sociedade tá cercada de vários tabus e esse é um que a gente precisa superar, com experiência, demonstrando que os homens são tão capazes de alfabetizar as crianças quanto as mulheres.” (E-10).*

Os tabus ou dogmas são construídos pela sociedade, e mantidos através dos tempos por sua cultura.

As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo), assinalando-lhes lugares inferiores (a parte baixa da estrada ou do talude), ensinando-lhes a postura correta do corpo (por exemplo, curvadas, com os braços fechados sobre o peito, diante dos homens respeitáveis), atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas (são elas que carregam o estrume, e, na colheita das azeitonas, são elas que as ajuntam no chão, com as crianças, enquanto os homens manejam a vara para fazê-las cair das árvores), enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2014, p. 42)

Ao observarmos entrevistados do curso de Administração, perceberemos também aproximações ao mesmo conceito, isto é, o de que a sociedade e seus costumes, sua cultura, é responsável pela criação e manutenção da ideia de que determinadas profissões são assuntos do gênero feminino e outras do gênero masculino. Mesmo quando percebem mudanças do quadro, ou seja, quando querem relatar que nos dias de hoje as resistências sociais estão perdendo força, assumem que tal conceito ainda é presente no pensamento social dos nossos dias. Abaixo um aluno do curso de Administração responde à pergunta de que se ele entende que as pessoas acreditam que Administração é um curso de homem:

*“A maioria né, a maioria ainda tem isso na cabeça, porque... é... faz muito pouco tempo que o povo tá acostumado de ver uma mulher no comando, uma mulher dando as ordens, uma mulher tomar posição.”.(E-01).*

Neste ponto, percebemos que não apenas a profissão é relacionada ao gênero, neste caso Administração e o gênero masculino, mas determinados comportamentos inerentes à quaisquer profissões são também diferenciados e divididos, ficando vedado ao outro gênero assumir tal postura. Quando assume, causa imediato estranhamento. Este aluno, ao falar de tal questão pontua que o quadro está mudando, no entanto ainda assim causa perplexidade ver uma mulher desempenhar a profissão de administradora, e ao fazer isso, causa ainda mais estranhamento quando esta mulher assume um comportamento diretamente ligado ao gênero masculino, a postura de comando.

Dessa maneira, será possível entender que as profissões são associadas aos gêneros, através do comportamento que elas exigem que o profissional tenha em sua

rotina de trabalho. Se tal profissão exige postura de comando, como ao exemplo a Administração, ela é ligada ao gênero masculino, que possui inerente ao seu perfil, o comando. Mas se a profissão exigir delicadeza e calma em sua rotina de trabalho como ao exemplo da Pedagogia, então tal profissão será ligada ao gênero feminino, que possui tais atributos em sua imagem. A construção desta imagem e destas relações, segundo a maioria dos entrevistados deste trabalho, é de responsabilidade da sociedade e sua cultura.

### **Considerações finais**

Esta relação, profissão e gênero parece ainda existir com o intuito de manter em funcionamento uma engrenagem patriarcal de posições sociais, onde o gênero masculino mantém-se como parcela dominante de uma relação de opressão e comando, frente ao gênero feminino, que apesar de grandes progressos, ainda não conseguiu se distanciar das rotulações e caracterizações sociais impregnadas no pensamento popular, em especial dos estudantes.

Como foi possível perceber em seus depoimentos divididos e discutidos em forma de categorias, esboçam que existe tais dicotomias, isto é, profissão “a” é de “homem” enquanto que profissão “b” é de “mulher”, sem no entanto se responsabilizarem pela criação e manutenção deste conceito. A responsabilidade, segundo eles, é da sociedade ou da cultura que esta sociedade mantém, fazendo dessa abstração uma tentativa de isenção de culpa.

### **Referências Bibliográficas:**

- BEAUVOIR, S. De. **O segundo sexo**. Volume II. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.
- CARVALHO, M. P. Vozes Masculinas numa Profissão Feminina. **Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.
- CLOSS, L. Q.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. História de Vida e Trajetórias Profissionais: Estudo com Executivos Brasileiros. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, pp. 525-543, Jul./Ago. 2015.
- DINIZ, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos Sobre Homossexualidade e Gênero na Formação em Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acessado em: 15 ago. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

HIRATA, H. Reorganização da Produção e Transformações do Trabalho: Uma Nova Divisão Sexual? In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Conhecer, pesquisar, escrever.... In.: **Anais Anped Sul**, 5, 2004. Disponível em:

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12\\_11\\_02\\_CONHECER,\\_PESQUISAR,\\_ESCREVER.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf)>. Acessado em: 28 set. 2016.

SPARTACUS, T. Um homem! Pode um homem no magistério? Provocações e discussões acerca das identidades, masculinidades e da formação de professores homens para os Anos iniciais. In FERRARI, A. (org.) **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

# PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Neire Aparecida Machado Scarpini  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP

## Resumo

Analisa-se as práticas de educação em saúde no cenário da Educação Básica a partir das percepções dos professores sobre as atividades desenvolvidas por graduandos de licenciatura em enfermagem. Trata-se de um estudo qualitativo de abordagem histórico-cultural. Os dados foram construídos por meio de seis grupos focais, em três escolas públicas da rede estadual de São Paulo, em uma cidade do interior paulista. Participaram vinte e oito professores. A análise seguiu a proposta de análise temática de Vigotski. O estudo revelou a valorização da atuação da enfermagem na escola com foco na promoção da saúde. Os professores apontam os enfermeiros como profissionais preparados para lidar com os temas de saúde, oferecendo maior compreensão dos pais quando esses assuntos são tratados com os escolares. Para os mesmos, essas práticas deveriam fazer parte do planejamento escolar.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Educação em Saúde. Promoção da Saúde.

## Introdução

A Rede Latino Americana de Escolas Promotoras da Saúde – OPAS – desde 1995 tem indicado a institucionalização de políticas públicas de saúde através das estratégias de promoção da saúde na escola (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014). No Brasil, a promoção da saúde está integrada à Política Nacional de Atenção Básica, é considerada uma das alças do Programa Saúde na Escola (FERREIRA; MOYSÉS; FRANÇA; MOYSÉS, 2014). Assim, a promoção da saúde veio a ser um redirecionador de políticas de saúde do Ministério da Saúde em interface com a educação e em conformidade com o Sistema Único de Saúde - SUS.

Para tanto, o Brasil, com o mote da intersetorialidade, as Portarias Interministeriais n. 749/05 e 1.820/06 resultantes da articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde favoreceu-se a discussão das diretrizes para a criação da Política Nacional de Educação em Saúde na Escola (BRASIL, 2006), para a implementação de práticas educativas de saúde na escola, resultado do processo de redemocratização do país iniciado nos anos de 1980. Neste contexto, as escolas têm sido cenário para a

implantação de medidas tanto oficiais de projetos como de implementação de projetos da iniciativa civil com temas de saúde (SCARPINI, 2006).

O estudo de Silva e Baptista (2014) ao analisar a Política Nacional de Promoção da Saúde, enfatiza que embora essa política tenha sido elaborada em território de disputas e tensões deixa subentendido uma perspectiva emancipatória de um lado e regulatória do outro, a intersetorialidade ao nortear propostas para ações compartilhadas poderá favorecer diferentes atores no âmbito das discussões e ainda ser um mecanismo estratégico para diminuir e afastar a atuação e responsabilidade do Estado sobre a saúde individual e coletiva. A proposta de ações prioritárias para a implantação da política de promoção da saúde teve a intervenção de organizações internacionais por meio de financiamentos e cooperação. Assim, a Secretaria de Vigilância Sanitária concretizou a proposta, no entanto, não fortaleceu a intersetorialidade tal como estimado.

De acordo com a Política Nacional de Promoção da Saúde, a promoção da saúde é considerada uma estratégia transversal focando os fatores de risco da população e às diferenças entre necessidades, regiões e a diversidade de culturas em nosso País, visa a criação de meios que reduzam as condições de vulnerabilidade, busca pela equidade (BRASIL, 2006).

Desse modo, a edição revisada da Política Nacional de Promoção da Saúde do SUS, sustentada pela Lei Orgânica do SUS de 1990, amplia o conceito de saúde para os modos de vida, voltando-se para uma perspectiva intra e intersetorial, busca abarcar a saúde individual e coletiva na efetivação dos direitos sociais no tocante à qualidade de vida e equidade (MALTA et al 2014; BRASIL 2014). Olhar para a saúde das pessoas remete à escuta de suas histórias e o reconhecimento das condições de vida, levando a identificar como as suas escolhas interferem no modo de vida e como as necessidades existenciais são influenciadas por contextos sociais, culturais, econômicos, políticos mais próximos (BRASIL, 2014)). Entretanto, como nenhuma política é neutra e nem sempre é possível desvendar as articulações presentes em um discurso oficial criado no macro espaço (PACHECO, 2003), os sujeitos da escola, reconhecida por micro espaço, também são produtores de discursos políticos e quando ouvidos podem oferecer pistas de como uma determinada política está sendo implementada na realidade concreta.

Sendo assim, a atuação de enfermeiros na escola, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem (BRASIL, 2001), pode ser um mecanismo para a efetivação das ações de promoção da saúde proclamadas pela Política Nacional de Promoção da Saúde, quando as atividades educativas são realizadas com os

alunos da Educação Básica. Contudo, o foco deste estudo está em analisar como os professores da escola de Educação Básica veem essas ações sendo realizadas com os seus alunos.

De acordo com Batista e Gonçalves (2011) as diretrizes do SUS e as demandas para a formação do profissional de saúde requer a capacitação de forma descentralizada, ascendente e transdisciplinar, em todos os locais, a partir da necessidade local e regional, articulando gestão e cuidado; a formação em processo permanente, garantido durante a graduação; o envolvimento e parceria entre instituições de ensino, serviços de saúde, comunidade e outros setores da sociedade civil; as propostas de formação articuladas e construídas a partir da problematização das necessidades locais; políticas e propostas dos profissionais para o SUS devem articular capacitação, qualificação, desenvolvimento, estratégias de ações e aproximação das práticas aos serviços de saúde, práticas de investigação, reflexão teórica; A proposta pedagógica orientada por metodologias ativas de ensino/aprendizagem – aspectos práticos e concretos, problematização de situações do cotidiano – diálogos permanente entre processo de trabalho e estratégias pedagógicas.

Este trabalho analisa as práticas de educação em saúde realizadas por estagiários de Licenciatura em Enfermagem para a promoção da saúde a partir de percepção dos professores da escola de Educação Básica. Entende-se a enfermagem na escola como um mecanismo para o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a adoção de atitudes e hábitos saudáveis nos alunos.

### **Metodologia**

Esta pesquisa de caráter qualitativo foi realizada em três escolas públicas de uma cidade do interior paulista que recebe graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem para o estágio supervisionado na Educação Básica.

Para a construção dos dados realizou-se seis grupos focais sendo dois em cada escola; um no início do segundo semestre de 2012 outro no final do semestre. O grupo focal possibilita as pessoas a pensarem sobre o tópico em discussão e repensar a partir de uma colocação do outro participante. Essa construção coletiva leva à apreensão dos significados pelo pesquisador (GATTI, 2012).

O contexto da pesquisa é composto por três escolas de Educação Básica: *Escola do Jardim, Escola do Lago e Escola do Bosque*. Nestas se concretiza uma parceria com a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo para o Estágio

Supervisionado de Promoção da Saúde na Educação Básica. Obteve-se a participação nos encontros de grupo focal de vinte e oito professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Analisou-se os dados por meio da unidade temática da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2014), buscando-se os significados das falas dos professores acerca da visão dos mesmos sobre as atividades de educação em saúde.

Esta pesquisa atende aos critérios éticos do Conselho Nacional da Saúde e teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (Parecer nº 95.038).

## Resultados

Unidade temática: as práticas de educação em saúde dos estagiários em licenciatura em enfermagem nas três escolas:

*Professora Luciane - Elas são profissionais de saúde! É o contrário de um historiador, um geógrafo. Ela que é a professora de Matemática abordar o assunto, os pais impõem muito resistência e distorcem aquilo que nós estamos falando, que é dar uma informação e acaba mal interpretado.*

*Professor Marcelo - Eu acho que no planejamento seria muito bem-vindo. Até porque há uma necessidade especialmente no Ensino Fundamental [...]. Então isso tem que estar encaminhado junto com o cronograma da escola, porque eu acho que a saúde também precisa de educação. Para você ter uma boa condição saudável, você tem que ter uma boa condição alimentar, educar-se na questão de higiene. Tem que acompanhar: Eu sou a favor.*

*(Escola do Jardim, primeiro encontro).*

*Professor Claudemir - Como a gente tem um convívio um pouco maior com eles, eles não se sentem muito à vontade. Existe um perigo também, se a gente for falar de sexualidade ou alguma coisa relacionada com isso, a gente pode ser confundido por eles, e se tornar um problema muito maior. A gente falou da última reunião, pelo fato de eu ser homem, fica muito difícil abordar essa situação numa sala. Independentemente de ser um sexto, nono ou ensino médio. Até mesmo para as mulheres é difícil porque o aluno pode chegar em casa e falar: olha, o meu professor falou de tal coisa, assim, assim, assado, e a mãe que não está dentro do contexto, não vai entender muito bem essa fala, essa tentativa de ajuda feita pelo professor. Então, o fato deles [os enfermeiros] estarem fora da escola, vindo de um ambiente diferente, eu acho que os alunos sintam-se um pouco mais à vontade com eles, porque eles tornam-se imparciais.*

*Professora Renata - E outro aspecto importante seria que eles preparam as oficinas para os alunos [...], abordando as várias temáticas. É gravidez na adolescência, sexualidade, o uso de preservativos, DST, então, várias coisas. Quer dizer, você já tem uma preparação, né? Por exemplo, eu dou aula de História, então é um negócio que [...] Não é que professor de História não tem um compromisso de também trabalhar essas questões, mas elas não estão aí no nosso cotidiano, né? Claro que a gente fala se o aluno pergunta alguma coisa que já aconteceu algumas vezes, mas de uma forma, às vezes, a gente nem está preparado para a coisa, então dá um [...] O que eu vou falar?*

*Agora ali é uma outra situação, né? É uma situação que o ambiente já foi preparado, discutido. É muito interessante.*

Professora Virgínia - *São profissionais da área.*

*(Escola do Lago, segundo encontro).*

Professora Maísa - *Fico acompanhando assistindo. Eu pelo menos, muitas das informações que elas passaram eu desconhecia. E a dinâmica que elas usam chama atenção. Então chama a atenção de você assistir que é interessante realmente.*

*(Escola do Bosque, primeiro encontro).*

Professor Simão - *Infelizmente! Uma coisa que o Dionísio falou e que poderia completar este nosso trabalho é essa coisa do nosso currículo, o que nós estamos trabalhando, porque aí, isso que elas fizeram a gente continuaria. Ou, daríamos uma abertura para elas saberem o que perguntar, e a gente continuaria esse trabalho, iria ampliar um pouco mais o que elas fizeram.*

*(Escola do Bosque, segundo encontro).*

## **Discussão**

A unidade temática “as práticas de educação em saúde dos estagiários em licenciatura em enfermagem” mostra a valorização atribuída pelos professores acerca das atividades desenvolvidas pelos enfermeiros, com foco nos temas: sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, uso de preservativos, higiene. O desenvolvimento desses temas por enfermeiros colaborou para a formação de hábitos e atitudes saudáveis nos alunos. Segundo Souza et al (2010), experiências pedagógicas de educação em saúde têm colaborado com a capacitação de professores e isso foi percebido na fala da professora Maísa, da Escola do Bosque. Coelho et al (2012) enfatizam que temas de sexualidade desenvolvidos com os alunos possibilitam momentos de reflexão. Assim também outros estudos apontam que temas como sexualidade, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, DST, drogas, *bulliying*, quando não abordados ou pouco explorados na escola podem comprometer a vida dos jovens (COELHO et al., 2012; ANDRADE et al., 2009; RASCHE; SANTOS, 2013).

De acordo com os dados analisados, os professores não se sentem habilitados para lidar com esses temas de saúde na sala de aula. Outro fator destacado foi a falta de tempo do professor ao ter de implementar o currículo da disciplina que ministra. Para os professores de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, falta-lhes preparo ao lidar com os temas de saúde trazidos pelos alunos. Um professor demonstra em sua percepção que os pais podem não entender atividades com temáticas de saúde sendo desenvolvidas em sala de aula por um docente e justifica a atuação do enfermeiro na

escola para tal papel. O estudo de Alvarenga, Silva, Silva e Barbosa (2012) confirma essa ideia ao apontar pais valorizando as atividades de promoção da saúde quando desenvolvidas por um profissional da saúde, pois segundo os mesmos, essas repercutem diretamente na qualidade de vida dos seus filhos. Para Maia et al (2013), ações de promoção da saúde na escola por meio de atividades com temas de saúde a partir dos interesses dos escolares apontam para um trabalho integrado, modifica as concepções sobre o papel do enfermeiro na escola e propicia a interação com os professores. Um dado que chamou a atenção implica na reação do professor Simão, de Ciências da Escola do Bosque. A sua reação demonstra a garantia de seu papel na escola. Monteiro e Bizzo (2015) destacam a Lei 5.692/71 estabelecendo que as aulas organizadas a partir de programas de saúde deveriam ser desenvolvidas na escola pelo professor de Ciências, abordando temas como preceitos de higiene e boa conduta. Isso significa que o professor de Ciências tem o compromisso de tratar os conteúdos de saúde com os escolares. Essa situação indica a escola como um espaço de dilemas a serem entendidos. É nesse ponto que destacamos a limitação de nossa pesquisa quando de um lado as Diretrizes (BRASIL, 2001) apontam a atuação do enfermeiro na escola para desenvolver ações de promoção da saúde e do outro não se tem uma política para assegurar esse lugar para esse profissional educador em saúde.

### **Considerações finais**

Este estudo, cujo objetivo foi analisar as práticas de educação em saúde em ações de promoção da saúde a partir de percepção dos professores da escola de Educação Básica, revelou a relevância da atuação da enfermagem na escola ao buscar a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, em seu artigo 3º, inciso II no qual estabelece ao enfermeiro o preparo para desenvolver ações de promoção da saúde na Educação Básica, embora esse espaço não esteja ainda assegurado por meio de uma política intersetorial. Essa situação demonstra a distância entre a implantação de uma política e a sua efetiva realização, e acaba enfraquecendo o caráter de intersetorialidade da Política Nacional de Promoção da Saúde.

De acordo com os dados apresentados, os professores indicam a relevância da atuação dos enfermeiros licenciados na escola para tratar de temas de saúde e fazendo parte do planejamento escolar. Para os professores, os enfermeiros estão preparados com os conhecimentos de saúde e isso pode oferecer menos questionamentos por parte dos pais quando os temas são tratados por um profissional da área.

## Referências Bibliográficas:

ALVARENGA, W. A.; SILVA, M. E. D. C.; SILVA, S. S.; BARBOSA, L. D. C. S. Ações de educação em saúde realizadas por enfermeiros na escola: a percepção dos pais. **Rev. Min. Enferm.** Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 522-527, 2012.

ANDRADE, H. H. S. M. et al. Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools. Mudanças no comportamento sexual de adolescentes de escolas públicas no Brasil após um programa de educação sexual. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1168-1176, 2009.

BATISTA, K. B. C; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 26 set.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em:

<<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/pactovolume7.pdf>>. Acesso em: 14 fev.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNaPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância à Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Disponível em:  
<[file:///C:/Users/Neire/Downloads/Minuta%20da%20Portaria%20e%20Revisao%20da%20Politica%20Nacional%20de%20Promocao%20da%20Saude%2018\\_07\\_2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Neire/Downloads/Minuta%20da%20Portaria%20e%20Revisao%20da%20Politica%20Nacional%20de%20Promocao%20da%20Saude%2018_07_2014%20(2).pdf)>. Acesso em 29 nov. 2016.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C. da; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciênc. saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 819-840, 2014.

COELHO, M. M. F. et al. Educação em Saúde com Adolescentes: compartilhando vivências e reflexões. **Ciênc. Cuid. Saúde**, Maringá, v. 11, n. 2, p.390-395, 2012.

FERREIRA, I. R. C.; MOYSÉS, S. J.; FRANÇA, B. H. S.; MOYSÉS, S. T. **Avaliação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola:** utilização da metodologia de avaliação rápida. Curitiba: Editora Champagnat; 2014. 70 p. Disponível em:

<[https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/2120350/mod\\_resource/content/1/saude%20na%20escola%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/2120350/mod_resource/content/1/saude%20na%20escola%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 29 nov.2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2012, 79p.

MAIA, L. S. et al. Atividades educativas em saúde na educação básica: um estudo a partir da inserção de estudantes de licenciatura em enfermagem na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 662-666, 2013.

MALTA, D. C. et al. A implementação das prioridades da Política Nacional de Promoção da Saúde, um balanço, 2006 a 2014. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Maringá, v. 19, n. 11, p. 4301-12, 2014.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **Hist. Ciênc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, 2015.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 144 p.

RASCHE, A. S.; SANTOS, M. S. S. dos. Enfermagem Escolar e sua Especialização: uma nova ou antiga atividade. **Rev. Bras. Enferm.**, v.66, n.4, Brasília, p. 607-10, 2013.

SCARPINI, N. A. M. **Projetos Temáticos: um estudo de caso nas quartas séries do Ensino Fundamental**. (2006). 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, P. F. A.; BAPTISTA, T. W. F. Os sentidos e disputas na construção da Política Nacional de Promoção da Saúde. **Physis**, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, p. 441-465, 2014.

SOUZA, M. M. et al. Qualificação de Professores do Ensino Básico para Educação Sexual por meio da Pesquisa-Ação. **Ciênc. Cuid. Saúde**, Maringá, v.9, n.1, p. 91-98, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rafael Gila Gomes  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a temática do fracasso escolar, seus desafios e possibilidades, atentando-se ao processo histórico e a sua caminhada diante dos avanços e retrocessos em nosso sistema educacional brasileiro, tendo como princípio o papel do docente frente a esses desafios, que, por vezes, parece escapar do seu controle ou competência. A metodologia usada será a pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar uma análise crítica e ampla com o intuito de aprofundar os aspectos de estudos aqui apresentados. Por meio deste estudo identifica-se que o fracasso escolar é um sintoma social que perdura na história escolar, apesar das várias configurações e mudanças pelas quais a escola vem passando, exigindo dos atores que atuam na formação de crianças e adolescentes uma nova prática, um novo jeito de olhar para as singularidades apresentadas por cada indivíduo. As múltiplas dimensões deste fracasso apontam para a necessidade de estudar e apropriar-se cada vez mais de discussões das políticas educacionais e da formação desses profissionais.

**Palavras-Chave:** Ensino-aprendizagem. Fracasso escolar. Sistema Educacional.

## Introdução

A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?

O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam.  
(BERTOLD BRECHT)

O fracasso escolar é uma temática emergente no âmbito escolar, diante disso, é crescente a preocupação acerca deste problema que perdura no sistema educacional. Mas falar dessa questão, por vezes, restringe-se em ater-se apenas ao índice de evasão, das estruturas escolares, quando na realidade deveria ampliar o olhar para os sujeitos que estão inseridos nesse contexto.

Segundo Bossa (2002, p.11), o fracasso escolar está entre os problemas escolares mais discutidos, “ao mesmo tempo em que se impõem nos escapa” e pode ser entendido e pensado por diversos fatores e pontos de vistas, por vezes é vinculado a questões de autoestima ou dificuldade de aprendizagem do aluno, ora entendido como uma falha ou fragilidade no sistema escolar ou até como falta de experiência e conhecimento do docente.

Quando na realidade esse fator pode estar relacionado há uma série de outras questões que emergem dos aspectos socioculturais, novos arranjos familiares, sistemas pedagógicos e educacionais e alunos com deficiências em sistemas educacionais ainda não preparados.

- Como a concepção de educação por parte dos professores da atualidade influencia nesta relação?
- Qual o papel do docente frente a esses desafios que, por vezes, parece escapar do seu controle ou competência?
- A estrutura escolar do sistema educacional favorece um cenário diferenciado no que se refere ao fracasso escolar?

Diante das ponderações realizadas acima, busca-se refletir a formação dos profissionais, a parceria com a comunidade escolar, no cotidiano da unidade, possibilitando a visão de uma educação integral, olhando a inteireza do sujeito, suas peculiaridades e particularidades. Para tanto, faz-se necessário que tenhamos esses pontos bem apresentados e desenvolvidos na comunidade educativa, portanto o Plano Político Pedagógico precisa prever as necessidades dessa comunidade escolar, instigando nos sujeitos envolvidos estratégias que dêem conta do enfrentamento do fracasso escolar.

Para além dos fatores e causas que constituem esta questão, este trabalho pretende apontar alguns desafios e possibilidades para a superação desta problemática.

A metodologia utilizada na execução deste trabalho será pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar uma análise crítica e ampla com o intuito de aprofundar os aspectos de estudos aqui apresentados. Neste sentido, encontra-se fundamentada em teorias a partir das contribuições de autores como: Nádía Bossa, Sara Pain, Maria Helena Patto, Demerval Saviani, dentre outros teóricos.

## A história da educação e o fracasso escolar

O século XX é marcado pelas primeiras teorias sobre o fracasso escolar; este, por sua vez, confunde-se com a história da educação contemporânea.

Segundo Cordié (1996, p. 17):

Fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Como apresentado pelo autor, foi nesse mesmo período que se efetivou a escola pública, gratuita e obrigatória.

Perrenoud (2001) relata que no século XIX, o acesso a educação e cultura estava estritamente destinado a uma parcela dos sujeitos, o sucesso ou não das crianças na escolarização estava intimamente ligado e determinava-se pela condição social na qual estava inserida. O que não mudou muito após a “universalização” da educação, pois a segregação social continuou a fazer parte da seleção escolar. Segundo o autor, o fracasso escolar evidenciou-se como fenômeno de massa quando as crianças passaram a ser comparadas em exames de ingresso ao ensino secundário, assim, podemos observar resquícios deste modelo até hoje em nosso sistema de ensino.

Nesse período, a educação foi marcada pela expansividade do capitalismo e pelas grandes transformações sociais e econômicas, principalmente por atender as necessidades da indústria e do comércio que estavam se ampliando, também demograficamente (ARANHA, 1996).

Nesse contexto social e econômico acreditou-se que a escola poderia suprir as necessidades de mão de obra que esses segmentos demandavam; criou-se com isso a ilusão de que a educação pudesse ser garantia de mobilidade social e de sucesso (ARANHA, 1996).

Em decorrência da ampliação do acesso à escolarização, que ocorria desde o século XIX, aparece a ascensão de uma nova classe social que o sociólogo Wright Mills vai chamar de “a nova classe média formada pelos colarinhos brancos” (ARANHA, 1996, p.164), ou seja, gerentes, vendedores, empregados de escritórios e profissionais liberais.

Mas a ideia de que a escola seria a grande salvadora da humanidade foi muito abalada pela primeira guerra mundial. Como constatou Patto (2008, p. 49), “a posse do alfabeto, da constituição, da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado o homem da tirania, da desigualdade social e da exploração”.

Neste século também, segundo Mosé, (2013, p. 21), ocorreu “o primeiro grande acesso ao conhecimento que as classes populares tiveram, por meio de uma consciência política”. Segundo a autora, isso se deu pelas ideias marxistas que faziam os trabalhadores refletirem sobre sua condição de vida e trabalho. As teorias educacionais socialistas relacionavam educação e sociedade, ou seja, ambas não estavam separadas, eram valorizados os estudantes e a sua organização, além da relação entre trabalhos intelectuais e manuais.

Como nesse período a educação estava a serviço das necessidades da indústria, voltava-se especialmente à tecnológica em detrimento do desenvolvimento humano, “esta escola se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação e como método” (MOSÉ, 2014, p. 48), evitando-se o pensamento crítico.

Ao estudar Saviani, em seu livro *Histórias Pedagógicas*, nota-se em “O advento dos grupos escolares” que o ensino era seriado, valorizava-se a memorização, ou seja, o aluno deveria ser capaz de transpor, repetir aquilo que o professor ensinava. (SAVIANI, 2013, p. 172)

Nesse período, surgem então, movimentos contrários à escola tradicional, a chamada Pedagogia Tradicionalista apoiada pela igreja católica com base nas teorias apresentadas por Herbart, que “defendia a educação pela instrução”, conforme cita Aranha (1996, p.171).

Em nome de uma educação democrática, ganha corpo o movimento Escola Nova, entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil. Nesse cenário, aparecem nomes como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, dentre outros de importância ímpar nas discussões da educação brasileira. Os escolanovistas questionavam os modelos e finalidades de educação da época e buscavam concretizar um pensamento político por meio da prática educacional, com base no pensamento de John Dewey, que afirmava que as contradições da sua época se manifestavam no sistema escolar. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem fim em si mesmo, mas está voltada para a experiência.

Mais tarde, em 1956, Teixeira questiona a seletividade da escola brasileira e, em uma avaliação sobre a educação, este aponta e comenta sobre os números de inserções

de alunos no primeiro ano (muito além do comportado), e quantos destes permaneciam no segundo ano (o número de matrículas neste ano caía significativamente). Evidencia-se aí a continuidade da exclusão nos sistemas educacionais, e a teoria de Teixeira que comparava a educação a uma pirâmide, avaliando que a mesma, frente ao cenário apresentado, não possuía bases consistentes (GUALTIERI ; LUGLI, 2012).

Grandes movimentos e reformas marcaram a educação e o cenário político brasileiro nas últimas décadas do século XX: novas tendências na pedagogia, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, BRASIL, 1996); Paulo Freire; o regime militar; surgem movimentos culturais, educacionais e estudantis; e por fim, a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a redemocratização do país.

Um século depois, a educação brasileira continua com os desafios advindos do século XX, que não amenizaram, pelo contrário, intensificaram-se os problemas relativos ao fracasso escolar. Com grandes críticas ao modelo vigente, estudiosos, legisladores, militantes e profissionais da educação atuam no sentido da superação destes contrastes e atrasos seculares.

O Brasil entra no século XXI com um grande desenvolvimento tecnológico, e ao mesmo tempo, com um grande retrocesso no sistema e modelos educacionais, resquícios insistem em permanecer:

A vida escolar ainda hoje, organiza-se em séries, e saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem contextos uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos que ainda se anuncia com um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. (MOSÉ, 2013 p.49)

Nota-se nesse itinerário histórico que a escola sofreu algumas alterações, ainda assim, permanece com algumas práticas cristalizadoras onde perpetuam as desigualdades no atendimento aos sujeitos com essa pluralidade de diferenças.

Para Moreira e Candau (2003, p.161), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.”

Realizar este percurso histórico nos permite compreender os caminhos percorridos na busca de uma educação de qualidade, mas também nos abre horizontes para entender os passos que ainda são necessários na superação dos desafios na busca de uma educação que se efetive como: pública, gratuita, de qualidade e para todos.

### **O surgimento do fracasso escolar e suas implicações**

Diante do contexto histórico apresentado, pode-se entender que o ensino público foi constituído no Brasil com diversas contradições e barreiras.

O fracasso escolar só surgiu a partir da escolaridade obrigatória no século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade (BOSSA, 2002).

Falar em fracasso escolar é principalmente refletir sobre as barreiras e dificuldades históricas impostas às crianças e jovens que buscaram acessar o sistema de ensino. Faz-se necessário avançar nos estudos acerca dessa temática, uma vez que percebemos diversas perspectivas, entre elas: “o sofrimento que causa à criança; os prejuízos que representa ao país, a necessidade de rever a teoria e a prática escolar”. (BOSSA, 2002, p. 17).

Afirmam Gualtieri e Lugli (2012, p.17) que com isso, os muitos que não aprendiam o exigido para ultrapassar todos esses obstáculos eram gradativamente eliminados do sistema; assim, a escola se justificava com o discurso de qualidade educacional, uma vez que somente os “melhores” conseguiram avançar nos estudos.

Na história da educação, nota-se em determinado momento que para uns, “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros basta a língua latina”. (SAVIANI, 2013, p. 96).

Por trás desta lógica, escondia-se a inaptidão da escola em possibilitar a aprendizagem a maior parte dos alunos, assim fixava o pensamento advindo do século anterior. Como relata Perrenoud (2001), fazia parte da ordem das coisas que somente uma minoria tivesse acesso à cultura e à educação; o sucesso ou não das crianças, a escolarização estava ligada e determinava-se pela condição social na qual estava inserida.

Como afirma Patto (2008, p.64):

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Nota-se uma co-responsabilização do indivíduo, ou seja, a educação era para todos, mas, dependia da capacidade de cada um, princípio esse presente na ideologia liberal.

O fracasso escolar, sobre o qual estamos tecendo discussões, não está estritamente depositado no aluno, mas em todos os atores que compõem esse processo de

desenvolvimento do sujeito. Conforme diz Weiss (2007, p.16), “há todo um universo ao redor que implica em estar também a outras perspectivas que possibilitem este estudo, sendo elas: a escola, a sociedade e também o aluno”.

Surgem teorias que tiram do sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar, consideram-se os contextos, a estrutura escolar e seu currículo, a família e a comunidade, os sistemas educacionais e como estes interagem entre si.

Bossa (2002, p. 22) discute o fracasso escolar a partir de uma compreensão pós-moderna e por meio da ótica da psicanálise, o define como um sintoma social, vinculado a um “sintoma escolar”, que se apresenta como um entrave, um sinal; elucida que esse abarca diversos aspectos: culturais, sociais, familiares, orgânicos ou intrapsíquicos, e que não se apresentam como fatores isolados, um age sobre o outro na mesma proporção; afirma ainda que o fracasso é do sistema de ensino.

Neste sentido, busca-se compreender qual o papel da escola e em qual medida esse sintoma social interfere no contexto individual do sujeito e vice-versa.

A autora pontua essa escola fundada sobre um ideal narcísico da humanidade, ou seja, uma escola que busca um sujeito ideal e que responda aos preceitos previamente estabelecidos por ela.

Segundo Bossa (2002, p. 20):

É preciso repensar a escola e a fantasia que a sustenta. Interrogar-nos sobre o sentido deste sintoma social da contemporaneidade, o fracasso escolar, que encontra suas condições e possibilidades na singularidade de um sujeito que insiste em existir.

A autora contribui com a reflexão de olhar na perspectiva da singularidade do sujeito, atenta-nos para a dimensão de um sujeito desejante, que necessita ser singularizado para que possa entender e agir diante deste sintoma. Para ela, para que este aspecto possa ser contemplado, faz-se necessário considerar outros dois aspectos; o sujeito em seu meio, em seu tempo, com seu corpo, memória e desejos; e de superar a visão do estudante como um objeto a serviço de concretizar um ideal de educação construído há séculos atrás. Como aponta a autora (2002, p.18):

Embora os pressupostos de igualdade do Iluminismo há muito sejam concebidos como ideologia da classe dominante, ainda hoje estão presentes na essência da escola. Temos então, de um lado, as ideias de liberdade herdadas do século XIX, e de outro, os princípios de disciplina decorrente da tradição religiosa. Assim, a criança escolar, vê-se aprisionada entre a sedução e a punição.

Torna-se necessário elucidar, a partir das contribuições de Gualtieri e Lugli (2012), que desde os anos 70 e 80, pesquisas já apontavam que um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar é a estrutura da escola seriada.

Nota-se uma estrutura escolar construída para sujeitos que aprendem de forma linear, progressiva e cumulativa. Desconsidera-se desta forma, as experiências, tempos, características individuais e expectativas em relação à aprendizagem de cada sujeito.

### **Considerações Finais**

Observa-se por meio deste estudo que o fracasso escolar é um sintoma social que perdura na história escolar, apesar das várias configurações e mudanças pelas quais a escola vem passando, exigindo dos atores que atuam na formação de crianças e adolescentes uma nova prática, um novo jeito de olhar para as singularidades apresentadas por cada indivíduo.

Notam-se várias inquietações, entre elas: Qual a origem do fracasso escolar? Que sujeito é esse? Será que a estrutura escolar reforça ou contribui para a emancipação e formação do sujeito?

Diante disso, identifica-se o quão é frágil o sistema educacional e o quanto por vezes reforça o não sucesso de sujeitos que possuem fragilidade no processo formativo.

As múltiplas dimensões deste fracasso apontam para a necessidade de estudar e apropriar-se cada vez mais de discussões das políticas educacionais, da formação desses profissionais.

Sem sombra de dúvida, essa temática não se esgota aqui e necessita ser revisitada cotidianamente em nossa prática profissional, atentando-se ao processo histórico, aos avanços e retrocessos no que concerne o fracasso escolar enquanto elemento que exclui sujeitos, em especial, àqueles empobrecidos, ou seja, àqueles no limbo.

### **Referências Bibliográficas**

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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, 23 de Dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade** – 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUGLI, R. G.; GUALTIERI, R. C. E. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.156-168, 2003.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: historias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PERRONOU, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

# O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ramires Santos Teodor de Carvalho  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: PROSUP/CAPES

## Resumo

A pesquisa surgiu da discussão teórica sobre o ensino de História, nos currículos dos cursos de Pedagogia, e a influência da História ensinada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Diante da complexidade e desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontraram para sistematizar e regulamentar a reforma do curso de Pedagogia, de acordo com a DCN de Pedagogia-2006, que não estabelece orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo, justifica-se analisar os Conteúdos e Metodologias do Ensino de História como eixos da formação do pedagogo, a partir do debate realizado pelo Movimento dos Educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), diante do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, que fundamentam a Resolução do CNE/CP n.1/2006, homologado em maio de 2006. A metodologia da pesquisa é baseada na análise documental por intermédio dos “conceitos-chave” de Cellard (2010), à luz da perspectiva histórico-crítica e da teoria crítica do currículo, com a análise dos planos de ensino relacionados à disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, compreendendo: apresentação, análise e comparação desses planos do curso de Pedagogia presencial, de cinco Instituições de Ensino Superior, localizadas num município do interior paulista. O ensino de História é entendido como condição que possibilita o aluno construir a sua história, analisando e confrontando escalas espaciais e temporais, ao desenvolver o sentido de pertencimento social, fator que contribuiria para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, dos acontecimentos do mundo individual e do coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas.

**Palavras-chave:** Análise Documental. DCN-Pedagogia. Ensino de História. Ensino Superior.

O tema desta pesquisa surgiu da inquietação, do questionamento, e discussão teórico-metodológica do ensino de História na minha prática docente de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre os desafios de ensinar História nos cursos de Pedagogia. Tomando por base nossa vivência, planejamento de aula, e conversas

com colegas da escola diante das dificuldades de professoras(es)<sup>3</sup> dos anos iniciais estarem mais voltados a ensinar a ler, a escrever e a contar, em razão das avaliações externas, e conseqüentemente, da pressão que das escolas para “treinar” os alunos para esses exames.

Por isso, a pertinência desta pesquisa e sua pertinência para a discussão teórica sobre o ensino de História, nos currículos dos cursos de Pedagogia, e a influência da História ensinada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Diante da complexidade e desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontraram para sistematizar e regulamentar a reforma do curso de Pedagogia, de acordo com a DCN de Pedagogia-2006, que não estabelece orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo, justifica-se analisar os Conteúdos e Metodologias do Ensino de História como eixos da formação do pedagogo, a partir do debate realizado pelo Movimento dos Educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), diante do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, que fundamentam a Resolução do CNE/CP n.1/2006, homologado em maio de 2006.

O aspecto metodológico da pesquisa de caráter qualitativo descritivo, busca numa análise documental, por intermédio dos “conceitos-chaves” de Cellard (2010), e sob à luz da perspectiva histórico-crítica e da teoria crítica do currículo, analisar os planos de ensino relacionado a disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, compreendendo: apresentação, análise e comparação desses planos do curso de Pedagogia presencial de cinco Instituições de Ensino Superior, localizadas num município do interior de São Paulo.

Diante do objetivo proposto, nos apoiamos sobretudo, nos seguintes referenciais bibliográficos Abud (2006); Chervel (1990); Fonseca (2011); Goodson (1995); Gimeno Sacristán (2003); Moreira e Cadau (2007); Saviani (2012); Scheibe e Durli (2011).

A disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História é um componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia, porém, nem sempre desenvolvido de modo adequado, desconsiderando sua importância para a formação e para a construção do indivíduo enquanto sujeito histórico.

---

<sup>3</sup> A utilização de "professoras" é proposital, pois a grande maioria das educadoras que atuam no ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, segundo os PCNs (BRASIL, 1997), são mulheres.

A História como disciplina escolar autônoma, ocorreu com a criação do Colégio Pedro II, a partir de 1838; no mesmo ano nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com os objetivos de "coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil" (IHGB, 1908, p. 18). O Instituto foi constituído para preservar a identidade nacional e a formação da população brasileira. É a partir da criação do Colégio e do Instituto que eclode o estudo da História nacional, que serviu de subsídio para o aprendizado do nacionalismo e para "à formação do povo e à constituição da Nação como entidade histórica, religiosa e linguística [...]. E não por outra razão deveria existir uma aula de História do Brasil [...]. (MATTOS, 1998, p. 38).

Podemos perceber que o Ensino de História está intimamente ligado aos objetivos traçados pelo IHGB para esse campo do conhecimento, em que "apareciam nas proposições de autores de livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras". (FONSECA, 2011, p. 49). Assim sendo, o Colégio D. Pedro II e o IHGB transformaram-se em monumentos emblemáticos marcando historicamente a educação brasileira elitista.

Na década de 1930, na Reforma de Francisco Campos, o ensino de História estava no centro da educação política como aponta Fonseca (2011, p. 53), ao recomendar que o ensino "fosse reduzido o mínimo necessário ao estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica sobre tudo nas primeiras séries".

Já na década de 1960, diante das reformas elaboradas no Ensino Superior e com os acordos MEC-USAID<sup>4</sup>, a disciplina de História sofreu uma nova modificação, o ensino de História era marcado pelo ideário positivista, linear e cronológico, baseados em heróis nacionais e datas cívicas. Combinado com a concepção de ensino que vigorava, era necessário ainda um controle ideológico por parte da Doutrina de Segurança Nacional, para não haver "qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (FONSECA, 2011, p. 56), e para isso, suprimiu-se as disciplinas História e Geografia, transformando-as em Estudos Sociais, além das disciplinas já existentes de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

---

<sup>4</sup> O acordo MEC-USAID (1964-1968), previa o assessoramento na área educacional brasileira, ensino primário, médio e superior, com formação de professores e a veiculação de livros didáticos. Ver: Otaíza de Oliveira Romanelli. História da Educação no Brasil. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009; Luiz Antonio Cunha e Moacyr de Goes. O golpe na educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

As reformas elaboradas no Ensino Superior, Lei da Reforma Universitária, n. 5.540/68, e a Lei n.5.692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus,

[são marcadas], pela necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual [...] representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado [...] Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as funções a ser por eles desempenhadas. (SCHEIBE e DARLI, 2011, p. 91)

Essas reformas geraram reações e descontentamento por parte de educadores e estudantes. Nesse contexto, “o Movimento dos educadores em torno dessa problemática da formação dos profissionais da educação” (SAVIANI, 2012, p. 51), com intuito de (re)pensar a realidade social, política e educacional, afim de se chegar a um consenso sobre as novas perspectivas e transformação na formação docente, realizaram manifestações, reuniões e conferências em torno dessa problemática.

Ao adentrarmos na análise da disciplina de ensino de História no curso de Pedagogia, recorreremos a sociologia do currículo e a história das disciplinas escolares, pois nos ajudam a entender o cotidiano escolar, ao concentrarem seus estudos na constituição do currículo, nas práticas escolares, na construção do saber escolar e na investigação do saber docente.

Stuart Hall (2003, p. 141-142) conceitua a cultura “como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”. Diante da conceituação de cultura, e na investida de compreender o processo educacional, sabendo que a escola estrutura-se numa cultura própria regida por normas, regras, valores e significados, Jean-Claude Forquin (1993, p. 167-168), distingue cultura escolar e cultura da escola. A primeira é definida “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada do contexto das escolas”. A segunda, é marcada por uma regulação, construção e produção de símbolos próprios, “mundo humanamente construído, mundo das intuições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano [...]”.

André Chervel (1990) defende que a disciplina escolar entidade epistemológica relativamente autônoma, seja produzida no interior da cultura escolar, exemplificando

que a gramática escolar foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Como crítico contundente da concepção de “transposição didática”<sup>5</sup>, isto é, a transposição do saber acadêmico a um saber a ser ensinado na escola, em outras palavras, concebe a escola como agente de transmissão de saberes elaborados externos a ela. Por sua vez, Ivor Goodson (1995, p. 83) afirma que “o currículo é confessada e manifestamente uma construção social”, e esses saberes são oriundos de diferentes âmbitos, universidades, empresas, mundo do trabalho, etc, que acabam constituindo o currículo escolar.

Moreira e Candau (2007) explicam que ao analisarmos o currículo, levamos em consideração as especificidades de cada época, as “influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”, (p. 17) bem como os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Por isso, “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. (p. 19).

Um dos expoentes da teoria de currículo, Ivor Goodson (1995, p. 37) explica que,

a forma como esta estrutura realiza a definição do currículo escolar, à medida que as matérias são definidas, promovidas e redefinidas [...]. De certa forma, a evolução de cada matéria reflete, em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas, o que não difere do padrão geral, discriminado à medida que a escolarização estatal se estabelece e se define.

Moreira (2005) entende que a constituição, a organização e o planejamento do currículo devem ser elaborados pela escola, desta maneira proporcionará ao aluno um conjunto de experiências de aprendizagem e formação de identidade. Na mesma linha de raciocínio, Feldmann (2009, p. 73), conceitualiza o currículo como uma “construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimentos, tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes”.

O saber docente é aprendido e constituído no processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimento específico. Por isso, a propositura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, estabelece que o pedagogo licenciado deverá trabalhar conteúdos do ensino de História, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos a complexidade e os

---

<sup>5</sup> Conceito elaborado pelo francês Yves Chevallard, no qual entende que a disciplina escolar advém do conhecimento erudito ou científico, e para o conhecimento chegar a escola, ele necessita de uma didática de “transposição”. Ver: Chevallard, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontram para sistematizar e regulamentar os currículos do curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes, que não apresenta orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo.

Segundo Rossi e Inácio Filho (2004, p. 8), o currículo escolar carrega um poder disciplinador, instaurador de ordem a ser obedecido, um adestramento intelectual,

baseado na cultura dominante, mediante a interesses econômicos [...] para consolidação de uma nova ordem social [...]. Portanto, exercem importante função de mecanismos de reprodução e conservação de desigualdades sociais com o objetivo de atender, por meio de conteúdo explícito do currículo, os interesses dominantes.

Estudioso do tema, Saviani (2012), aponta que as Diretrizes do curso de Pedagogia além de generalistas, carregam no bojo articulações paradoxais,

extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos passados. Mas são extensivas, no acessório, isto é, dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...]. (SAVIANI, 2012, p. 58)

Por esse motivo, podemos identificar as dificuldades e os desafios que futuros pedagogos têm em ensinar História, por dois aspectos. O primeiro está relacionado à formação inicial de caráter, polivalente, generalista e/ou genérica (previsto nas DCNs-Pedagogia 2006) em que, o curso de Pedagogia deve preparar o profissional para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de especialistas na área educacional, gestores e supervisores de ensino.

O segundo aspecto, refere-se à predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em toda educação básica, perante as avaliações diagnósticas elaborada pelo governo: Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>6</sup>, a partir de testes padronizados em larga escala, com o foco em leitura e resolução de problemas, fator que leva à supressão de outras disciplinas no currículo desse nível de ensino, como por exemplo, a História. Nesse sentido, em razão da primazia das avaliações externas sobre o currículo, os(as) professoras(es), além de não participarem da elaboração,

<sup>6</sup> SAEB e Prova Brasil são avaliações em elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), e que têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

devem atender a organização técnica e burocrática do currículo oficial, tornando-se assim meros executores de conteúdos prontos e acabados.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que se debruça sistematicamente nas práticas e nos fenômenos educativos, e por conseguinte na formação escolar. Segundo Franco (2011), o currículo do curso de Pedagogia deveria estruturar-se numa perspectiva dialética, ancorado num projeto social, e esse, transformando-se em cultura real (objeto de conhecimento), pois “o curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos [...]”. (p. 109).

Em razão disso, percebe-se a importância de uma boa formação do(a) pedagogo(a), para que o(a) mesmo(a) possa ter fundamentos teóricos e práticos para ensinar História na Educação Infantil, e, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis em que atua, visto que, o ensino de História possibilita ao(a) aluno(a) observar, indagar e questionar o modo como se constrói a sua história, o que desenvolve seu sentido de pertencer a uma sociedade, fator que possibilita inferir na realidade vivida, identificando passado e presente nos vários espaços coexistentes. Enfim, frisamos a importância do(a) professor(a) trabalhar a partir de histórias individuais e de grupos, as relações sociais aluno-professor-sociedade, haja vista que entendemos o ensino de História como um momento de se conceber a identidade dos sujeitos e a análise e observação espacial-temporal histórica.

A apropriação como cidadão sócio-histórico permite o(a) aluno(a) compreender-se como sujeito da própria história social, cultural, política e econômica, o que o(a) leva a refletir e a posicionar-se criticamente perante a sociedade, e quando adulto, ser capaz de enfrentar as adversidades socioculturais como agente consciente de suas práticas.

Segundo a historiadora Kátia Abud (2006) os currículos e programas escolares são intervenções do próprio Estado no ensino, isto significa que a formação dos alunos está intimamente ligada a interesses superiores, ou seja, “o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida” (p. 28). Com isso, passamos a entender que ensinar História, é extremamente importante para romper com essa supremacia, pois adquirem-se ferramentas necessárias para “o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico” (SCHMIDT, 2006, p. 57).

O ensino de História é entendido como condição que possibilita o aluno construir a sua história, analisando e confrontando escalas espaciais e temporais desenvolvendo esse sentido de pertencer a uma sociedade. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2006).

Observamos que a carga horária reservada para a disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, no curso de Pedagogia, é ínfima se comparada à carga horária de outras disciplinas, em razão do currículo da educação básica, nível em que o futuro Pedagogo atuará, ser prescrito pelas próprias redes, sejam eles oficiais ou privadas que, seguindo a orientação geral, possui baixa carga horária de História para todo o ensino fundamental.

O currículo é uma forma de representação e expressão que carrega no bojo, uma forma organizacional e aglutinadora, que perpassa o ensinar, o aprender, mas também a segregação de disciplinas escolares que constituem e estão intimamente ligados ao projeto pedagógico instituído por cada IES. Diante desta perspectiva, podemos entender que a proposta deste texto é de contribuir para uma melhor reflexão numa perspectiva de (re)orientação do currículo e assim uma melhor formação para o ensino de História no curso de Pedagogia.

Conforme abordado no decorrer do trabalho acreditamos que o ensino de História possibilita a construção da identidade crítica do sujeito, para que atuando na sociedade em que vive, seja capaz de fazer a relação passado e presente, percebendo-se, sobretudo, como protagonista e transformador da realidade vivida, e um currículo mínimo de História pode comprometer essa possibilidade.

### **Referências Bibliográficas:**

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 05/2005**, de 13 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 03/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, de 11/4/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Diário da União, de 16/5/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

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

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J-P.; GROULX, L-H. et al. (orgs). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-315.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-80.

FONSECA, T. N. de L. **História e ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. Estudos Culturais: dois paradigmas. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/ Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 131-159.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB). **Extracto Dos Estatutos**. Tomo I. 3.ed. Rio de Janeiro, 1908.

MATTOS, S. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, I. R. (org.). **História de ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998. p. 31-44.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre**

**currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

ROSSI, M. P. S.; INÁCIO FILHO, G. Mercado, Educação e Currículo: a (re)estruturação de um modelo educacional. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: EdPUCPR, 2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-110, 2011.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 54-66.

# A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS COM FILHOS COM SÍNDROME DE DOWN EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA

Regina Cristina de Lima  
Ieda Mayumi Sabino Kawashita  
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

## Resumo

Acredita-se que a família tem papel fundamental no processo de inclusão das pessoas com síndrome de Down.- SD, e sua participação na escola faz toda a diferença na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Objetivo desse trabalho é conhecer a visão dos pais em relação às aulas de educação física e sua importância para seus filhos. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, foi realizada em uma cidade do sudoeste de Minas Gerais, participaram da pesquisa 4 famílias que tem filhos com SD, matriculados na escola "regular". O instrumento utilizado foi questionário, onde resultados apontam que todos os pais reconhecem a importância das aulas de educação física para seus filhos com SD.

**Palavras-chave:** Educação Física. Família. Inclusão. Síndrome de Down.

## Introdução

A falta de tolerância com o diferente é um grande problema que vivenciamos, seja na escola, na praça, no parque ou em qualquer lugar que se possa estar com seus alunos, amigos e familiares. Não podemos esquecer que todos têm direito a educação, à saúde, a cultura e ao lazer, mas nem sempre esses direitos são respeitados pela sociedade (CAMARGO, 2012).

Segundo Kortchmar, Jesus e Merighi (2012), o meio acadêmico busca a discussão e reflexão sobre inclusão com temas que vão desde políticas públicas em educação especial, a instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão e exclusão, a formação de profissionais em educação, perspectivas teóricas, abordagens metodológicas. Entretanto, pouco se tem estudado sobre como as famílias das pessoas com deficiência compreendem e percebem a inclusão.

Com as famílias das pessoas com síndrome de Down não é diferentes, elas devem ser ouvidas e estar presentes no contexto escolar, pois, através delas que a pessoa com síndrome de Down terá suas oportunidades alcançadas e seus desafios superados (JARRETT, 2007).

Acredita-se que a escola, como um todo, deva participar da inclusão. concorda-se com Camargo (2012), que afirma que a inclusão é oferecer a todas as crianças a oportunidade de aprender e conviver na escola sem exceção, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

Compreende-se que ainda há muito a se fazer para que o aluno com SD tenha realmente a inclusão nas escolas regulares, existem muitas ações a serem executadas para que este fato se torne realidade. Concordamos com Alves (2007) quando afirma:

Inclusão é um dever, é ter uma visão crítica do mundo, estudando-o e reconhecendo parte dele como produtor da cultura. Incluir não é só colocar crianças nas salas de aula é fazer o outro se sentir incluído, é saber valer seus direitos cumprindo, seus deveres é olhar para os detalhes, possibilitar, juntar-se a outros é também excluir os preconceitos de nossas vidas. (ALVES, p. 19, 2007)

É importante para todos os alunos, principalmente os alunos com deficiência, participar de todas as aulas e atividades, inclusive as aulas de Educação Física, que propicia melhor desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo (GIMENES, 2007). Constata-se que, às vezes, por receio, medo ou até mesmo preconceito; a maioria das pessoas com deficiência foi e ainda são excluídas das aulas de Educação Física. A participação nestas aulas podem trazer muitos benefícios, aos alunos com SD particularmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas que inclui e insere os alunos na escola (STRAPASSON; CARNIEL 2007).

Tremea e Beltrame (2005), afirmam que a Educação Física na escola constitui uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo, dando oportunidade a elas delas de aprenderem na prática o bom relacionamento com aqueles que precisam de um pouco mais de atenção.

Sabe-se o quanto é importante as aulas de Educação Física para alunos com SD no processo social e motor o professor de Educação Física poderá ter como objetivo a melhora motora, como por exemplo, trabalhar com atividades de equilíbrio e a coordenação motora global. Pois como afirma Alves (2007, p. 15) “o domínio do equilíbrio, a correção da postura e a coordenação de movimentos faz-se necessário, além da fisioterapia, um acompanhamento de psicomotricidade.”

As aulas de Educação Física precisam ser planejadas de uma forma que os alunos com SD sintam participantes no contexto, conforme as autoras citadas acima, as aulas de Educação Física adaptada nada mais são do que adequação de metodologia, adaptação de matérias e técnicas para entender as diferenças individuais de cada aluno.

Este trabalho tem por objetivo compreender a visão dos pais dos alunos com SD sobre a Educação Física e sua importância para seus filhos e a inclusão escolar.

### Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Esteban (2010), caracteriza-se por ser uma atividade sistêmica orientada a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais. Foi utilizada como instrumento questionário que segundo Maia (2001) possibilita obter resultados uniformes entre os (as) entrevistados (as), sem a necessidade da presença do pesquisador.

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Inicialmente procurou-se a Secretaria de Educação para fazer um levantamento de todos os alunos matriculados com SD no ensino fundamental I, depois do levantamento feito descobrimos que havia nove alunos regularmente matriculados nas escolas particulares e publicas sendo feito o convite a todas as famílias para participar da pesquisa, mais cinco famílias não aceitaram participar, sendo assim nossos sujeitos foram quatro famílias assim, definidas na tabela 1.

Família	Pai	Mãe	Idade/Aluno	Quantidade Filhos	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Escolaridade Filhos
F1	54anos	52anos	Nove anos	Três filhos	Nível superior	Nível superior	4º escola particular
F2	56 anos	49 anos	Nove anos	Um filho	Nível superior	Ensino médio	3º escola particular
F3	Não revelada	32 anos	Dez Anos	Filha única	Ensino médio	Nível superior	4º escola pública
F4	71 anos	55 anos	Treze anos	Três filhos	Não revelada	Superior incompleto	5º escola pública

Tabela 1- Caracterização da amostra.

Foram classificadas 4 categorias, sendo: 1- Conhecimento dos pais sobre o que a inclusão; 2- Conhecimento dos pais sobre os relacionamento da criança na escola (ambiente, professores e colegas); 3- Conhecimento dos pais sobre as aulas de educação física e sua importância; 4- Atividades extras.

### Resultados e Conclusões

### **Categoria 1 - Conhecimento dos pais sobre o que é a inclusão**

Nessa categoria tivemos as respostas, conforme tabela 2.

Família 1	<i>inclusão na escola significa o aluno de alguma deficiência freqüentar o mesmo local com os outros portadores com respeito entre as diferenças individuais, com os mesmos direitos.</i>
Família 2	<i>inclusão é o direito de todos e obrigação do Estado de dar condições às pessoas com deficiência de participarem de todas as atividades sociais, inclusive educativas.</i>
Família 3	<i>inclusão é acolher todas as pessoas sem exceção no sistema de ensino, independente das condições físicas, psicológicas ou classe social.</i>
Família 4	<i>Sim</i>

Tabela 2 - Categoria 1

Pelas respostas apresentadas observa-se que 75% das famílias demonstram saber o que é inclusão, com a utilização de palavra chave como, direito, freqüentar, participação e acolher que estão inseridas nas definições de Tremea et al, (2005) e Alves (2007) relata que inclusão é um dever, é ter uma visão crítica do mundo é fazer com que as escolas tornem-se abertas às diferenças e competente para trabalhar com todos, sem distinção, o mesmo autor nos diz que a inclusão necessita de uma transformação do sistema de ensino, com objetivo de fazer com que a escola se torne acessível às diferenças e competente para trabalhar com todos, sem distinção.

### **Categoria 2 - Conhecimento dos pais sobre os relacionamento da criança na escola (ambiente, professores e colegas)**

100% dos pais responderam que seus filhos gostam da escola e que se relacionam bem com os colegas e professores.

Sobre os colegas e professores temos os seguintes depoimentos apresentados na tabela 3.

Família 1	<i>O Al está na mesma escola e com alguns colegas desde os 2 anos, aprenderam juntos a conviver e respeitar, dentro do possível</i>
Família 3	<i>“Sim é muito dócil e de fácil relacionamento”</i>
Família 4	<i>Acredito que sim exceto quando se encontra em períodos conturbados”</i>

Tabela 3 - Categoria 2

As respostas das famílias indicam que os seus filhos têm um bom relacionamento com os outros colegas, isso confirma os achados de Teixeira e Kubo (2008) que possibilita avaliar a convivência e suas variáveis facilitadoras e dificultadoras do estabelecimento, como vínculos de cooperação e amizade, sendo assim Macedo e Martins (2004) afirmam que o desenvolvimento de uma criança, seja ela com SD ou não é uma experiência única, e que no seu desenvolvimento é indissociável das experiências que ela está inserida, a escola ocupa um importante papel nesta tarefa, estimulando o seu desenvolvimento dando a oportunidade, em um ambiente rico, de convivência e de troca entre os alunos, favorecendo seu desenvolvimento geral.

Observa-se pelos relatos dos pais que os professores e os alunos possuem relacionamentos positivos. Conforme Forti e Cabral (2005), as aulas de Educação Física possibilitam vivenciar aspectos que fazem parte da sociedade como um todo, pois promovem além do desenvolvimento físico, social e motor, possibilita o respeito aos colegas e professores, usam o diálogo como meio de solucionar os conflitos existentes, sendo assim, aproxima cada vez mais o aluno e o professor colaborando para a construção da cidadania.

Nossos resultados são corroborados pelo estudo de Siqueira e Campos (2012), onde os pais entrevistados relatam que seus filhos com deficiência física gostam dos professores e afirmam que a disciplina possibilita um contato maior entre/professores.

### **Categoria 3 - Conhecimento dos pais sobre as aulas de educação física e sua importância**

100% dos pais sabem que seus filhos participam das aulas de Educação Física e que é importante para o desenvolvimento do seu filho e trazem seu depoimento apresentados na tabela 4.

Família 1	<i>“Porque desenvolve as habilidades físicas motoras, e também acredito que trabalhe o respeito (regras) e a socialização.</i>
Família 2	<i>“Porque ajuda na coordenação motora, condicionamento físico, aumenta o tônus muscular além de trabalhar a disciplina e o trabalho em equipe.</i>
Família 3	<i>Sim</i>
Família 4	<i>“Estimula todo o corpo e a mente. Descontra e tira toda tensão da criança.”</i>

Tabela 4 - Categoria 3

Nesta questão os pais demonstraram compreender os benefícios das aulas de Educação Física para seus filhos, pois citam os benefícios físicos, cognitivos e sociais. Nossos resultados são corroborados por Siqueira e Campos (2012), onde 96% dos pais acreditam que a Educação Física é importante para seus filhos. De acordo com Tremea e Beltrame (2005), a Educação Física na escola constitui uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.

#### **Categoria 4 - Atividades extras**

Aqui procurou-se observar se os alunos faziam atividades físicas fora do contexto escolar. Apenas 25% dos alunos faziam alguma atividade que era natação, mas quando perguntados se gostariam que o filho fizesse obteve-se as seguintes respostas, conforme tabela 5.

Família 1	<i>“Sim, futebol, pois acredito que o futebol além da parte física, auxilia muito na socialização”.</i>
Família 2	<i>“Sim de dança e natação porque é o que ela mais se identifica”</i>
Família 3	<i>“Natação porque este esporte trabalha todos os grupos musculares, ajuda a reduzir a gordura corporal e auxilia no desenvolvimento psicomotor”.</i>
Família 4	<i>“Natação porque trabalha todo o corpo e acalma a criança, no caso da A4 ela não faz, pois tem muito medo de água”.</i>

Tabela 5 - Categoria 4

Apesar dos pais compreenderem a importância da Educação Física, apenas uma criança tem a prática esportiva de forma regular. Vários fatores podem interferir para a realização da prática esportiva, como saúde, apresentado pela F2 e também devemos levar em consideração questões financeiras. Gorgatti e Teixeira (2008) destacam que atividades físicas pode contribuir para minimizar sequelas orgânicas presentes nas pessoas com SD, como a obesidade, problemas imunológicos, neste contexto, compreende-se que a prática de atividade física é importante para pessoa com SD.

Pelas respostas obtidas observa-se que os pais têm a compreensão da importância da atividade física, pois segundo Gimenez (2007) as pessoas com SD

respondem positivamente aos programas de atividades motoras e complementa sobre os benefícios relacionados à saúde e a qualidade dos movimentos executados pelos mesmos.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho abordamos a perspectiva das famílias de filhos com síndrome de Down na educação física, concluímos que as famílias deste trabalho se fazem presente no desenvolvimento desses alunos e compreendem a importância da Educação Física.

O estudo apresentou relatos dos pais que mostram que são cientes do que é inclusão e os mesmos confirmam que seus filhos são incluídos nos sistema de ensino. Considera-se que as aulas de educação física são de grande importância para os alunos com SD, desde que, os alunos sejam inseridos nas atividades, que seja respeitado a suas limitações e seu tempo, em relação as famílias, elas acreditam seus filhos possam participar e evoluir socialmente e fisicamente estando no contexto das aulas. Esse estudo deixa claro sua complexidade e abrangência do tema, sendo assim, impossível esgotá-lo , sugerindo-se que outras pesquisas sejam feitas.

### **Referências Bibliográficas:**

ALVES, F. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Ward Ed., 2007.

CAMARGO, E. A. A. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na perspectiva de professores e Gestores: como a inclusão está ocorrendo em pequenos e médios municípios Brasileiros. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13, n.1, p. 31-49, jan./jun., 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradição**. Trad.Miguel Cabreira. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FORTI A. L. S.; CABRAL E. C. Interação professor- aluno como fator de inclusão: Uma experiência no Colégio Piracicabano. 4ª Mostra Acadêmica UNIMEP, Piracicaba, 2005. **Anais da 4 Mostra Acadêmica UNIMEP**. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/4mostra/pdfs/182.pdf>.

GIMENEZ, R. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **Revista Digital- Buenos Aires**, n. 98, 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>.

JARRETT, M. H. (2007). A vida familiar com seu filho. In: STRAY-GUNDERSEN, K. (Org.), **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed. p. 111-133.

KORTCHMAR E.; JESUS, M. C. P.; MERIGHI M. A. B. Vivência da mulher com um filho com Síndrome de Down em idade escolar. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, v. 23, n. 1, p. 13-20, Jan-Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n1/pt\\_0104-0707-tce-23-01-00013.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n1/pt_0104-0707-tce-23-01-00013.pdf)

MACEDO B. C.; MARTINS L. A. R. **Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down, Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 143-159.

MAIA, P. L. **O abc da Metodologia: métodos e técnicas para elaborar trabalhos científicos (ABNT)**. 3.ed. São Paulo: Liv.e Ed. Universitária de Direito, 2011.

SIQUEIRA, R. F.; RAMOS, C. R. **O olhar dos alunos com deficiência física e de seus familiares sobre a educação física escolar**. 2012, 53f. Trabalho de conclusão de curso – IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2012. Disponível em: [http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1687\\_30.pdf](http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1687_30.pdf). Acesso em: 20/04/2014.

STRAPASSON A. M.; CARNIEL F. A educação Física na Educação Especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 104, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.htm>

TEIXEIRA F. C.; KUBO O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000140&pid=S1413-6538201200040000400025&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S1413-6538201200040000400025&lng=pt)

TEIXEIRA L.; GORGATTI, M. G. **Atividade física adaptada e saúde**. São Paulo: Ed. Phorte, 2008.

TREMEA, V. S.; BELTRAME, T. S. A criança com Síndrome de Down e a sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

# EQUAÇÕES DO 1º GRAU: APRENDIZAGEM PELO USO DO SOFTWARE WINPLOT NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodrigo Calsone  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: Secretaria do Estado de São Paulo

## Resumo

Esta pesquisa é resultado da observação e análise de como o *software* matemático Winplot (*software* de gráfico, equações e funções) pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem de equações do primeiro grau no ensino fundamental. O método adotado tem como foco a pesquisa qualitativa e foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do interior de São Paulo. Optou-se, quanto aos procedimentos de construção de dados, pela filmagem de situações interativas dos alunos em atividades de classe, sua relação com os colegas e com o professor. A utilização de *softwares*, se por um lado não constrói o raciocínio de modo dedutivo, cria um novo tipo de raciocínio fundamentado no ajuste de questões propostas para a interpretação do *software*. Deste modo, o aluno passa a entender a resolução pelo modo numérico. A interatividade nas soluções de equações instiga o aluno a querer aprender mais, tanto na utilização do *software* como também na forma algébrica de resolução. Neste sentido, o uso do *software* não pretende substituir o modo algébrico de aprendizagem, mas sim complementá-lo, tornando as soluções de equações do primeiro grau mais fáceis de serem compreendidas.

**Palavras-chave:** *Software* educacional. Educação matemática. Tecnologia educacional.

## Introdução

Estamos em uma sociedade em que a informação e o conhecimento caminham a passos largos. Assistimos a um desenvolvimento tecnológico automatizado, autônomo e controlado por máquinas. Segundo Werthein, a expressão “sociedade da informação” pode ser conceituada como substituto do conceito de “sociedade pós-industrial”.

A expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. A realidade que os conceitos das ciências

sociais procuram expressar refere-se às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações (WERTHEIN, 2000, p. 71)

É notório que diante deste cenário as habilidades que o professor deve desempenhar com os alunos devem contemplar aspectos tecnológicos. Neste sentido, a interatividade homem-máquina se faz presente em redes sociais, na televisão, no celular e também na escola. Não há como privar os alunos deste novo mundo e o professor se confronta com um novo desafio. Como ensinar de forma prudente essas novas tecnologias? Isto não quer dizer que a forma tradicional de ensino seja obsoleta e ultrapassada. Nesta sociedade saber navegar na internet é tão importante como saber ler e escrever. Segundo Beluzzo, há exigências de conhecer habilidades novas.

A chamada sociedade da informação e do conhecimento traz consigo impactos capazes de levar a uma transformação maior que a produzida pela máquina a vapor. Junto com novas soluções e perspectivas passam a existir também exigências de habilidades novas, como saber "navegar" na Internet, inserir-se em comunidades virtuais e conhecer novas linguagens (BELLUZZO 2005, p. 32).

Vivemos a transição do modo de comunicação “transmissor-receptor” para o interativo. Um processo em curso de reformulação das comunicações humanas em toda sua evolução. Se existe um deslumbramento pelas TIC também existe uma apreensão, pois a sociedade está diante de algo inédito, cujo desenrolar não fazemos ideia. O que se pode afirmar é que a sociedade da informação é completamente diferente da sociedade industrial.

De acordo com Silva:

Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B. No entanto, esta premissa ainda não mobilizou o professor diante da urgência de modificar o modelo comunicacional baseado no falar-ditar do mestre que se mantém inarredável na era digital. (SILVA 2001, p. 3)

Existem hoje no mercado vários sites que disponibilizam *softwares* de tecnologia interativa, isto demonstra um esforço significativo tanto de profissionais da área de programação de *softwares* como profissionais da área de educação. Se existe uma inquietação de empresários, engenheiros e programadores para tornar os mais diversos tipos de aparelhos cada vez mais sofisticados e atraentes o mesmo não

acontece com a escola. Presenciamos uma escola que ainda se mantém conservadora no que se refere à tecnologia.

Um novo modelo educacional interativo, apesar de poder soar como algo simples de ser introduzido nas escolas, pode não ser tão fácil de ser implementado (MATTAR, 2009). Para este autor, quando se mistura interatividade com educação temos um processo complexo, pois diversos agentes interagem de maneiras diferentes, utilizando várias formas de ferramentas e com expectativas e objetos distintos, e também temos o complicador do progresso constante de tecnologias interativas, o que obriga os professores a rever seus conceitos com frequência.

As TIC quebraram paradigmas sobre o que é ensinar e aprender, em uma lógica, por que não, sociointeracionista, como descreve Vigotski em seus trabalhos. As tecnologias são ferramentas que potencializam a cognição do aluno, porque agem na forma de pensar, interagir e colaborar com os outros. Aprender com o uso da tecnologia é uma perspectiva ambiciosa, pois exige mudanças nos modos habituais ao qual o professor está acostumado. Trata-se de uma perspectiva em que as competências a serem assimiladas pelos alunos são inerentes a uma sociedade baseada na informação e no conhecimento.

Volquind (1999, p. 60) ressalta a importância do mediador no uso de tecnologias interativas, “a mediação estimula a aprendizagem autônoma, libera o potencial do aluno, promove a utilização de habilidades efetivas de pensamento, desenvolve habilidades interacionais e encoraja a metacognição”. Segundo Faria, as novas tecnologias trarão uma ressignificação do trabalho docente.

A utilização de novas tecnologias não supõe a substituição dos docentes, mas a ressignificação de seu papel face às novas demandas e ao acelerado desenvolvimento tecnológico. Assim, a aplicação destas novas ferramentas de aprendizagem será possível a partir da construção de novos saberes (FARIA 2002, p. 24).

## **Fundamentação Teórica**

O referencial teórico tem como premissa valorizar a perspectiva histórico-cultural, tendo como principal autor, Vigotski, discutindo o uso do software como ferramenta cultural que permita a elaboração de conceitos científicos. As contribuições de Vigotski podem aportar melhores contribuições do conhecimento matemático mediado pelo computador.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” é objeto deste trabalho, pois os processos de domínio do pensamento referente à linguagem, à escrita, ao cálculo, ao desenho etc., fazem parte dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Segundo Vigotsky (1998), a interação social realizada a partir da necessidade da resolução cooperativa de uma situação problema é fonte de aprendizagem. Tal posição teórica é importante, pois objetiva compreender a mediação do conhecimento matemático via ambiente informatizado. "O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de completarem" (REGO, 2001, p. 107). Isso significa dizer que, na abordagem histórico-cultural, a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber.

A ideia é de que a aprendizagem deve priorizar o que o aluno pode aprender a fazer sozinho no futuro, com base no que já consegue fazer com ajuda no presente. É na distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda, que o professor deve explorar o ensino. Para Vygotsky (1991) é no caminho entre esses dois pontos que o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver, através da interatividade e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho, mas sim tentar compreender todo o seu potencial que ainda pode ser explorado.

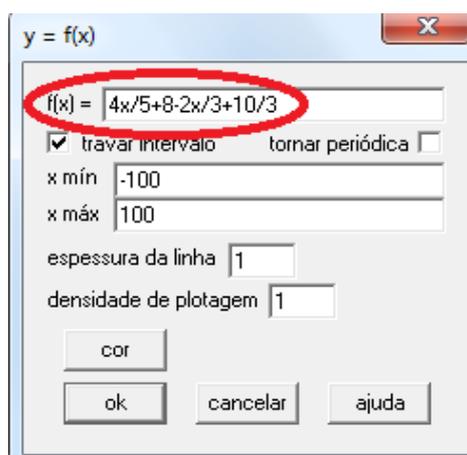
### **Descrição do Trabalho Desenvolvido**

Diante dos fatos apontados e atuando como professor PEB II, do Ensino Médio e Fundamental da rede estadual de São Paulo, no município de Vargem Grande do Sul, foi possível observar a dificuldade encontrada por grande parte dos alunos para entender conteúdos referentes à disciplina de matemática no que se refere a equações do 1º grau. Por que será que grande parte dos alunos não está aprendendo equações do 1º grau? Será que muitos alunos, somente memorizam de forma mecânica as regras de resolução e não compreendem o seu real significado? Estes questionamentos nortearam esta dissertação, que propôs uma metodologia diferenciada, baseada no *software* interativo WINPLOT para a compreensão de equações do 1º grau.

Nosso trabalho se fundamentou em aprender equação do 1º grau de maneira numérica, embora seja importante que o aluno já domine o modo algébrico de resolução. O conteúdo equação do 1º grau foi escolhido justamente pelo fato dos alunos já conhecerem o tema. Deste modo, optou-se por escolher alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma classe que dispunha de quinze alunos. As aulas ocorreram uma vez por semana, em aulas duplas, durante dois meses. As atividades propostas foram desenvolvidas e mediadas utilizando-se um computador e o data show em uma sequência de três etapas, sendo as duas últimas etapas resolvidas apenas pelo modo numérico. Na primeira etapa, foi colocada na lousa a equação a ser desenvolvida, de forma a ser resolvida e explicada pelo professor, tanto pelo modo algébrico, quanto pelo modo numérico. Na segunda etapa, os alunos foram divididos em quatro grupos e resolveram os exercícios conjuntamente. Em uma terceira etapa, os alunos resolveram as equações individualmente, podendo pedir auxílio aos seus colegas. A análise dos dados foi concebida utilizando-se o recurso da filmagem sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. As transcrições e análises dos dados foram feitas de acordo com a seleção de alguns trechos selecionados.

Como exemplo, tomemos uma equação do 1º grau, que pode ser:  $4x/5 + 8 = 2x/3 - 10/3$ . Para a solução desta equação, pelo modo numérico, deve-se abrir o menu “Equação” do programa e colocar os termos da equação dentro do espaço “f(x) =”, de forma que os termos que estão no segundo membro tenham seus sinais trocados, da mesma forma que ocorre no modo algébrico. (Ver esquema abaixo – Figura 1).

Figura 1 – Menu Equações

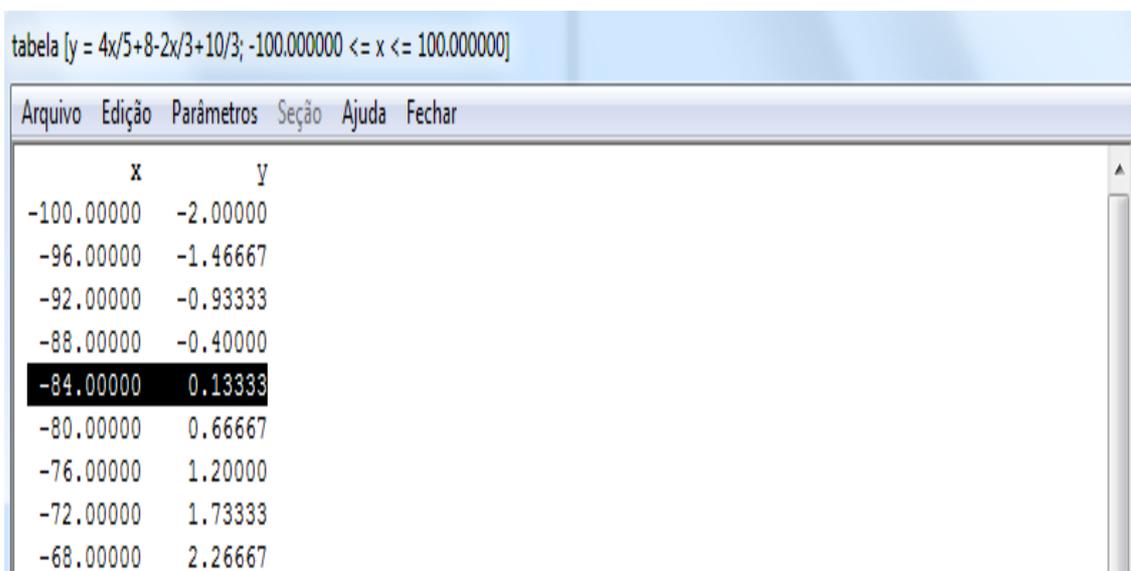


Fonte: Autor

Feito isso e dando um “ok”, o *software* Winplot plota o gráfico e abre uma janela chamada inventário. Dentro da janela inventário deve-se escolher a opção tabela.

Então abrirá uma nova janela que é uma tabela dos pares ordenados (x,vy) que formam o gráfico da função  $f(x) = 4x/5 + 8 - 2x/3 + 10/3$ . Como se trata de resolver equação e não função, deve-se procurar na tabela o valor que tenha  $f(x) = 0$  ( $y = 0$ ) ou o mais próximo de zero. Para melhor compreensão ver o esquema da Figura 2.

Figura 2 – Janela Inventário

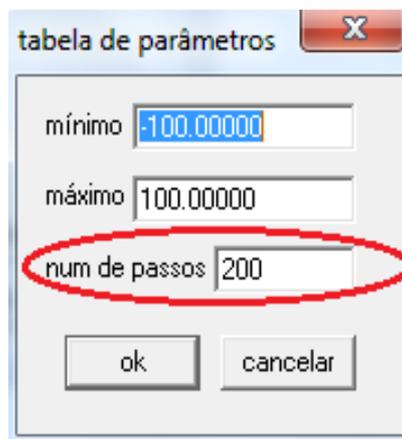


x	y
-100.000000	-2.000000
-96.000000	-1.466667
-92.000000	-0.933333
-88.000000	-0.400000
-84.000000	0.133333
-80.000000	0.666667
-76.000000	1.200000
-72.000000	1.733333
-68.000000	2.266667

Fonte: Autor

Neste caso, temos como resposta da equação,  $x = -84$ . Apesar de ser um valor confiável, não é o valor exato da equação, pois  $y$  é 0,13333 e não zero. Este pequeno erro pode ser resolvido indo-se ao menu parâmetros, aumentando o número de passos, ou seja, se antes a tabela havia 50 valores para  $y$ , de -100 até 100 (50 passos é o número padrão do programa), alternando o número de passos para 200 a probabilidade de se encontrar  $f(x) = 0$  é bem maior, conforme pode ser verificado pela Figura 3.

Figura 3 – Parâmetros



Fonte: Autor

Deste modo, chega-se ao valor exato da equação que é  $x = -85$ .

## **Discussão Dos Resultados**

Através das análises realizadas, verificaram-se as discussões realizadas pelos alunos, bem como seus gestos e ações, de modo que a interação entre eles e o professor e também com os pares foi fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. Alguns alunos do 9º ano do ensino fundamental se destacaram perante a turma em virtude de já ter incorporado pré-requisitos essenciais para ser trabalhado com o *software*, ou seja, eles tinham as habilidades e competências necessárias para executar as tarefas propostas com certa facilidade. Também foi observado que para se ter um bom desempenho em atividades envolvendo *softwares* é necessário que o aluno tenha conhecimentos em informática. Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já tenha incorporado em seu desenvolvimento, e que ela é capaz de realizar sozinha sem a influência de um adulto ou de uma criança mais hábil. Já a “zona de desenvolvimento proximal” refere-se aos processos mentais que estão em construção na criança, ou que ainda não se desenvolveram. Deste modo, uma determinada aluna, como já dominava o modo algébrico de resolução, conseqüentemente construiu o conhecimento pelo modo numérico com maior facilidade.

Conforme as aulas foram avançando, as mesmas foram sendo incrementadas com mais desafios. Observou-se que alguns alunos conseguiram desenvolver as equações com maior facilidade, apresentando um melhor desempenho na solução pelo modo algébrico e/ou também um domínio maior em aparelhos eletrônicos, tais como tablets e smartphones. Deste modo, o nível de perguntas a serem feitas e as interações desenvolvidas foram de acordo com a bagagem intelectual de cada aluno. Ficou evidente que o modo numérico de resolução serve para potencializar o conhecimento já adquirido pelo aluno acerca de equações do primeiro grau. Outro fator importante analisado diz respeito à autoestima do aluno. O uso do computador, do projetor (data show), além de tornarem as aulas mais atrativas, também contribui para que o aluno se sentisse mais importante. O aluno identifica que faz parte do mundo da tecnologia, que está inserido neste contexto e que a escola, por sua vez, está cumprindo seu papel.

## **Considerações Finais**

Segundo Friedrich (2012), o conhecimento não é dado, muito menos adquirido, ele é mostrado e demonstrado pelo professor e a partir desta sistemática ele é construído

pela criança. Deste modo, os saberes ensinados na escola devem ser dados com o objetivo de incitar o aluno a querer fazer, pois se não há por parte do aluno uma participação ativa, respondendo perguntas, fazendo perguntas, interagindo com o professor, as aprendizagens estão fadadas ao fracasso.

Assim, quando um aluno torna-se capaz de relacionar o que foi proposto pelo mediador entre seu eu e o “poder fazer”, ele está apto a seguir em frente em conceitos superiores, por exemplo: ele demonstra que sabe álgebra realizando as tarefas com segurança, de modo que sua reação espontânea é validada pelo professor, o que implica também que os meios que fazem emergir esse “poder fazer” pode variar de um aluno para outro, mas uma vez aprendido e compreendido torna-se parte dele. É necessário procurar novas formas de ensinar, que não levem em conta a memorização e mecanização, mas sim em ensinar matemática como um instrumento de interpretação do mundo e das coisas. Neste sentido, os recursos tecnológicos podem ser uma boa opção, ampliando os horizontes dos alunos. Mas também não adianta trabalhar com questões impossíveis ou inacessíveis, que os alunos não consigam resolver com ou sem ajuda do professor. É na distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda, que o professor deve explorar o ensino.

### **Referências Bibliográficas:**

BELLUZZO, R. C. B. Contribuição ao desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas públicas paulistas: uma experiência com apoio de oficinas de trabalho. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: FEBAB, 2005.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância**. 2003. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 269-308.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: FREDERIC, M. L.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLQUIND, L. **O processo de mediação e a construção do conhecimento matemático**: vivência de professores de séries iniciais em uma escola de Porto Alegre. Porto Alegre: 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 67-85.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000.



# **Diálogos**

## **Encontro Científico**

### **Moura Lacerda**

XIV Simpósio Científico da Pós-Graduação  
Semana da Engenharia Civil  
Semana de Engenharia de Produção  
XI Jornada do PPGE - Mestrado  
III Fórum de Educação

## **ANAIS XI JORNADA PPGE CUML**

### **III FÓRUM EM EDUCAÇÃO DAS LICENCIATURAS**

ISSN 2176-0535



**CENTRO UNIVERSITÁRIO**  
**MOURA LACERDA**  
*Sua história, nossa história.*

(16) 2101-1010  
mouralacerda.edu.br



## **Comissão Organizadora**

Profª. Drª. Alessandra David

Profª. Drª. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Profª. Drª. Daniela Leal

Profª. Drª. Evani Andreatta Amaral Camargo

Profª. Drª. Fabiana Cláudia Viana Borges

Profª. Ma. Irana Junqueira C. Ferracioli

Profª. Drª. Maria de Fátima da Silva C. Garcia de Mattos

Profª. Drª. Natalina Aparecida Laguna Sicca

Prof. Me. Osvaldo Tadeu Lopes

Prof. Dr. Paulo César Cedran

Profª. Drª. Rosilene Batista de Oliveira

## **Comissão Científica**

Profª. Drª. Alessandra David

Profª. Drª. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Profª. Drª. Daniela Leal

Profª. Drª. Evani Andreatta Amaral Camargo

Prof. Dr. José Eduardo Costa de Oliveira

Profª. Drª. Gisela do Carmo Lourencetti

Profª. Drª. Maria de Fátima da Silva C. Garcia de Mattos

Profª. Drª. Natalina Aparecida Laguna Sicca

Prof. Me. Osvaldo Tadeu Lopes

Prof. Dr. Paulo César Cedran

Prof. Me. Paulo Eduardo Veiga

Profª. Drª. Rosilene Batista de Oliveira

## SUMÁRIO

Apresentação	8
<b>Resumos</b>	<b>9</b>
Produção de história infantil a partir de um trabalho de campo: as transformações da natureza em questão <i>Alessandra Araújo de Menezes, Mariana Fonzar Krauss de Lima, Nayara de Lima Barbosa e Raphael Padovani de Brito</i> .....	10
A utilização das tecnologias na educação infantil nas pesquisas recentes sobre o tema <i>Amanda de Cássia Moura de Almeida e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	11
Vivências em um contexto de promoção da saúde na Educação Básica <i>Beatriz Molina Carvalho, Daiane Vieira Medeiros Costa, Júlia Casemiro Barioni e Neire Aparecida Machado Scarpini</i> .....	12
Outubro Rosa: relato de experiência de estudantes de enfermagem em estágio supervisionado de promoção de saúde nas escolas <i>Carolina Mariottini Bonafim, Juliana Masini Garcia e Neire Aparecida Machado Scarpini</i> .....	13
Uma jornada pelo silenciamento indígena brasileiro: a literatura como (re)construção da identidade <i>Cristiane Regina Alves, Lília Prado e Fabiana Claudia Viana Borges</i> .....	14
A concepção lírica amorosa de Gonçalves Dias pelo poema “Ainda uma vez – Adeus!” <i>Cristiane Regina Alves</i> .....	15
A Astronomia no ensino de Ciências da Educação Fundamental: as concepções dos alunos sobre a origem do universo <i>Dérik Mateus Martoneto e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	16
Afetividade na formação de leitores <i>7Barboza e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	18
A implantação da escola de tempo integral num Município do interior paulista por meio do currículo prescrito <i>Elisandra Barbosa e Alessandra David</i> .....	18
O perfil do contador no currículo prescrito para as ciências contábeis <i>Elisângela Ap. Silva Dias e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	19
Gestão participativa no ensino privado: estudo de caso de uma escola particular no interior paulista <i>Everton Henrique de Souza e Alessandra David</i> .....	20
Pedagogização midiática: o uso das novas tecnologias no espaço escolar pelos professores <i>Fabiana Helena Zen Gorayeb e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	21
A necessidade da formação pedagógica do enfermeiro: análise de documentos oficiais <i>Fabiano Marcelo de Oliveira Trecente e Alessandra David</i> .....	22
Atividades estatísticas no Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórico-cultural <i>Helen Cristina Liberatori e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	23
As dificuldades do adolescente nos conteúdos matemáticos <i>Janaina Moreira Dias e Daniela Leal</i> .....	24
Concepções de professores do curso de automação industrial acerca do uso das TIC em	

sala de aula	
<i>Josemar David e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	25
As implicações da prática pedagógica no processo de alfabetização em sala de recuperação intensiva	
<i>Kelly Cristina Pádua Bruzegueze Miguel e Evani Andreatta A. Camargo</i> .....	26
Interação e aprendizagem na formação do enfermeiro professor: um estudo a partir de portfólios	
<i>Lailah Ap. Francisco, Neire Ap. Machado Scarpini e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	27
O trabalho com projetos na Educação Infantil: aprendizagem significativa e desenvolvimento da autonomia	
<i>Lilian Ap. Borges Pinto</i> .....	28
A prática docente e a utilização das novas tecnologias no Ensino Superior: conhecendo pesquisas recentes sobre o tema	
<i>Márcio Huertas e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	29
A expectativa do jovem para aperfeiçoar seu conhecimento e otimizar o desempenho profissional	
<i>Maria Tereza de Luca Kassem e Daniela Leal</i> .....	30
A Literatura de autoria indígena em sala de aula e os efeitos de sentidos sobre a cultura desses povos	
<i>Michel Luís da Cruz Leandro e Fabiana Claudia Viana Borges</i> .....	31
Poesia vai à escola: leitura e discurso em funcionamento	
<i>Michel Luís da Cruz Leandro e Soraya Maria Romano Pacífico</i> .....	32
O Ensino Médio e as DCNEM: superação ou conservação da dualidade?	
<i>Marli A. Paula e Michele Cristine da C. Costa</i> .....	33
O olhar do docente de Educação Física sobre o processo de erotização infantil	
<i>Paulo Cesar Cedran, Chelsea Maria de Campos Martins e Lais Rampin</i> .....	34
A adolescência, corpo e gênero	
<i>Rafael Miranda Oliveira e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	35
Atividade rítmica e expressiva nas aulas de Educação Física escolar	
<i>Raphael Rivoiro Baetta e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	36
O sujeito lírico na Contemporaneidade	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	37
Letramento literário nas escolas	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	38
Ficção africana de Língua Portuguesa	
<i>Renato Alessandro dos Santos</i> .....	39
Pedagogia de Projetos: uma abordagem curricular na Educação Infantil	
<i>Roberta Alessandra Fardin Bianchi e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	40
Relato de experiência de estudantes de enfermagem em estágio supervisionado de promoção de saúde na escola	
<i>Roberta Fiacadori Kato, Michelle Mayumi Chinen, Mateus Henrique Meska e Neire Ap. Machado Scarpini</i> .....	41
A aplicação dos conceitos matemáticos pelos professores das séries iniciais	
<i>Sérgio Luís Balthazar e Daniela Leal</i> .....	42

A influência histórico-cultural nas produções textuais dos alunos do Ensino Profissionalizante <i>Sinara A. L. Silva e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	43
Aspectos éticos e sociais do currículo da Educação Física no Ensino Fundamental: um estudo junto às escolas municipais de Guariba/SP <i>Stella Barichello Martins de Freitas, Chelsea Maria de Campos Martins e Paulo Cesar Cedran</i> .....	44
Contribuições de recentes pesquisas sobre as metodologias ativas no Ensino Técnico de Enfermagem <i>Valéria Helena Reiff Janini e Rosilene Batista de Oliveira</i> .....	46
Atividades auxiliares na correção da postura corporal em escolares <i>Yuri Henrique Siqueira Pompeo, Santiago de Oliveira Teodoro e Raphael Rivoiro Baetta</i> .....	47
<b>Resumos Expandidos</b>	48
Uma reflexão crítica dos métodos de ensino aplicados na EAD <i>Carlos Rodrigo Monteiro Cherri e Paulo César Cedran</i> .....	49
Ação da promoção em saúde com adolescentes na sua escola e sua contribuição para a formação docente dos licenciados em Enfermagem: relato de experiência <i>Danyelee Fernandes Machado, Bruna Barbosa Santos, Marina Liberale e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	52
Avaliação de um programa educativo sobre parasitoses intestinais implementadas em uma comunidade escolar <i>Gabriela Rodrigues Bragagnollo, Pâmela Caroline Gil de Toledo, Neire Ap. Machado Scarpini e Beatriz Rosetti</i> .....	55
Um olhar sobre a concepção de interdisciplinaridade dos professores do Ensino Médio de uma rede privada de ensino <i>Loredana Costa de Oliveira e Silva e Paulo Cesar Cedran</i> .....	58
Possibilidade de uso dos tablets em sala de aula: afinal, quem é esse novo leitor do conteúdo interativo? <i>Maíra Valencise Gregolin e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	61
Biblioteca Escolar: espaço reflexivo na formação identitária e cultural dos alunos dos 1 <sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental <i>Patrícia Gonçalves Machado Gomes e Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos</i> .....	65
Práticas pedagógicas com a utilização dos dispositivos móveis <i>Rení Aparecido Norberto Pinto e Paulo César Cedran</i> .....	68
Estudo sobre o ensino nas escolas rurais: entre práticas, memórias e representações <i>Roseli Teresinha Pereira de Oliveira Godoy e Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos</i> .....	71
Inclusão e trabalho: discursos de sujeitos com deficiência <i>Sara Cristina Marques Amâncio e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	74
<b>Trabalhos Completos</b>	77
O currículo avaliado para o curso de Direito: uma análise do ENADE <i>Ana Carolina de Matos Abdulmassih Vessi e Natalina Aparecida Laguna Sicca</i> .....	78
O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral nas escolas estaduais paulistas de Ensino Médio <i>Eliana Aparecida Bengnozzi e Gisela do Carmo Lourencetti</i> .....	87
A concepção dos gêneros textuais na perspectiva do currículo do Estado de São Paulo e	

dos PCN	
<i>Elys Watanuki e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	97
A transição do profissional administrador para o profissional docente	
<i>Erica Tonini Marconato e Gisela do Carmo Lourencetti</i> .....	108
Questão de gênero no Brasil na área da Educação	
<i>Ingrid Grace de Souza Trivelato e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	117
O brincar e a atividade lúdica: uma proposta importante no processo de ensino-aprendizagem	
<i>Janaina Moreira Dias e Daniela Leal</i> .....	126
A escola na Idade “Mídia”: educação na Era da tecnologia	
<i>Luciana Baranauskas</i> .....	135
A prática pedagógica de professores de Educação Física Escolar: uma análise da representação dos gêneros na formação e atuação em EAD	
<i>Luís Fernando Correia e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	146
A relação profissão e gênero: uma questão cultural	
<i>Marco Aurelio Martins Praça e Célia Regina Vieira de Souza-Leite</i> .....	156
Prática de educação em saúde na Educação Básica: a percepção dos professores	
<i>Neire Ap. Machado Scarpini e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves</i> .....	165
Fracasso escolar: desafios e possibilidades	
<i>Rafael Gila Gomes e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	173
O ensino de História a partir dos currículos do curso de Pedagogia	
<i>Ramires Santos Teodor de Carvalho e Alessandra David</i> .....	182
A perspectiva das famílias com filhos com síndrome de Down em relação à Educação Física	
<i>Regina Cristina de Lima e Ieda Mayumi Sabino Kawashita</i> .....	192
Equações do 1º Grau: aprendizagem pelo uso do software Winplot no Ensino Fundamental	
<i>Rodrigo Calsone e Evani Andreatta Amaral Camargo</i> .....	200

## APRESENTAÇÃO

A XI Jornada do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda e o III Fórum em Educação dos Cursos de Licenciatura são eventos voltados para a divulgação de trabalhos científicos e inovações na área de Educação.

Visam promover o aprofundamento da análise de questões educacionais com temáticas referentes às linhas de pesquisa do PPGE, divulgar práticas pedagógicas de professores dos cursos de Licenciatura e pesquisas realizadas pelos alunos do Programa de Mestrado e dos cursos de Licenciatura.



# RESUMOS



## PRODUÇÃO DE HISTÓRIA INFANTIL A PARTIR DE UM TRABALHO DE CAMPO: AS TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA EM QUESTÃO

Alessandra Araújo de Menezes (Pedagogia do CUML)  
Mariana Fonzar Krauss de Lima (Pedagogia do CUML)  
Nayara de Lima Barbosa (Pedagogia do CUML)  
Raphael Padovani de Brito (Publicidade e Propaganda UNAERP)

Este trabalho apresenta uma inovação pedagógica voltada para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista o processo de ensino de conceitos de ciências da natureza. É decorrente de um trabalho de campo realizado no contexto da disciplina Natureza e Sociedade na Educação Infantil denominado: “Currículo de Ciências da Terra: Articulando Atividades Pedagógicas”. Tal trabalho de campo teve como objetivo a compreensão de transformações da natureza e transformações do homem sobre a natureza. A partir desse trabalho de campo, optamos por elaborar uma inovação pedagógica, que articula diferentes saberes, e está voltada para ensinar conceitos a cerca das transformações da natureza. Tal inovação prevê trabalho de campo, confecção de livro de histórias de modo a articular conhecimentos de várias disciplinas e elaboração de uma caixa de exposição. Nesse sentido produzimos um livro tendo como principais personagens uma criança e o Curupira, figura do folclore brasileiro, homenageado no parque em que fizemos o campo. A criança simboliza as dificuldades que poderão ser o roteiro de uma aula de ciências e o Curupira representa a fonte de conhecimento científico a ser ensinado para os alunos. O plano de ensino que vislumbramos seria iniciado por uma visita ao Parque Prefeito Luis Roberto Jábali com as crianças, que deveriam coletar amostras de diferentes materiais, plantas, rochas, etc. Na aula seguinte seria apresentado o livro por nós elaborado no sentido de ser complementado pelos alunos que desenvolveriam, como produção coletiva, novas imagens para o livro completando o enredo. Paralelamente, os alunos organizariam um “baú de tesouro” com as amostras coletadas no parque. Em todo processo seria enfatizada a comparação entre as características dos materiais em tempos diferentes para que o aluno compreenda a questão temporal na natureza, ou seja os ciclos, as transformações.

**Palavras-chaves:** Ensino de Ciências. História para Crianças. Trabalho de Campo.

# A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS RECENTES SOBRE O TEMA

Amanda de Cássia Moura de Almeida  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica inicial que constitui parte da pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, cujo tema é a utilização das tecnologias na educação infantil. De acordo com a pesquisa levantada, percebemos que são poucas as publicações relacionadas a este tema. Baseando nas pesquisas publicadas entre 2010 até 2016, foram encontrados pouco material falando sobre esse assunto. Procurando pesquisas mais antigas, entre 2005 a 2010, encontramos alguns artigos e dissertações que podem contribuir para o desenvolvimento da dissertação de mestrado. Essa revisão bibliográfica consta com a observação e análise de 19 publicações, dentre elas: 6 dissertações, 12 artigos, 1 Tese. Também pesquisamos o assunto na Nova LDB (9.394/96), no site da ANPE (Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação), e no Referencial Nacional para Educação Infantil. De acordo com os trabalhos científicos selecionados percebemos que o professor não é um simples transmissor do conhecimento, devendo buscar recursos para tornar as aulas mais interessantes. É preciso criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que os alunos pesquisem e participem na comunidade com autonomia. Portanto, se a tecnologia for utilizada na escola por professores preparados, estará contribuindo de maneira significativa para o avanço na educação, formando indivíduos com capacidade de agir, planejar e executar. Diante de tudo que foi pesquisado, observamos que é preciso pensar em maneiras de formar esses profissionais para a utilização das novas tecnologias, destacadamente na educação infantil, pois as mesmas vem tomando um espaço enorme dentro das escolas. As pesquisas também revelam que a aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa quando o professor faz parte do processo de criação das tecnologias e, a partir daí, pode optar pela melhor ferramenta que deverá utilizar dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Professores. Tecnologias.



# VIVÊNCIAS EM UM CONTEXTO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Molina Carvalho  
Daiane Vieira Medeiros Costa  
Júlia Casemiro Barioni  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A adolescência constitui um período de mudanças biopsicossociais e escolhas, as quais precisam ser permeadas por responsáveis que atuarão no processo de formação desse indivíduo. Os responsáveis podem ser familiares e profissionais da educação e saúde, que auxiliam no processo de desenvolvimento do pensamento crítico do adolescente, que ocorre por meio de diálogos e atividades educativas. O curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) tem como meta formar enfermeiros promotores de saúde nas escolas de Educação Básica, portanto os graduandos desse curso desenvolvem atividades de promoção em saúde com base nas necessidades apresentadas pela comunidade escolar, com o intuito de empoderá-la no processo de tomada de decisão consciente sobre sua saúde. O objetivo do estudo é relatar as experiências de discentes em enfermagem que realizaram atividades de promoção da saúde em uma escola de educação básica. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, construído a partir das vivências de três graduandas do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP em uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo, durante a disciplina intitulada Estágio Curricular Supervisionado na Educação Básica, no período de Agosto a Novembro de 2016. Essa disciplina tem o objetivo de exercitar a prática profissional docente do licenciando de enfermagem na perspectiva da promoção da saúde no contexto da educação básica. Foram realizadas atividades de promoção da saúde sexual e reprodutiva, promoção da cidadania e prevenção do uso de drogas para um total de 392 (trezentos e noventa e dois) alunos. Esses alunos mostraram-se atentos durante as ações das graduandas de enfermagem, compartilharam experiências prévias, interrogaram as estagiárias sobre as temáticas e deram *feedback* positivo a elas, o que demonstra que iniciaram o processo de construção do empoderamento dos conteúdos discutidos e serão multiplicadores conscientes dos mesmos. Contudo, percebe-se a importância da existência de espaços voltados para discussões dessas temáticas que visam à formação integral do estudante de educação básica, além da inserção do enfermeiro enquanto facilitador e promotor da saúde que vai atuar conforme as necessidades apontadas na comunidade escolar e embasadas nas peculiaridades da adolescência, uma vez que a escola é o período essencial para efetivar as ações que promovam a saúde, potencializando os fatores de proteção à saúde dos escolares. A experiência aqui compartilhada pelas graduandas de enfermagem é uma conquista importante que propicia avanço na área investigada, e sugere-se mais pesquisas científicas nessa vertente que possam elucidar ainda mais as questões de promoção da saúde na escola.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Enfermeiro Licenciado. Escola. Promoção da Saúde.

# OUTUBRO ROSA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NAS ESCOLAS

Carolina Mariottini Bonafim  
Juliana Masini Garcia  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -USP

O câncer de mama é o mais predominante na população feminina mundial e brasileira, salvo os casos de câncer de pele, não melanoma. É a quinta causa de morte por câncer geral e a causa mais frequente de morte por câncer em mulheres. Durante o mês de Outubro, mundialmente, é comemorado o movimento “Outubro Rosa” que tem como objetivo conscientizar a população quanto à luta contra o câncer de mama e a importância do diagnóstico precoce. Durante esse mês, os alunos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo promoveram atividades na Escola Estadual Alberto Santos Dumont com o objetivo de conscientizar a escola sobre a importância dessa campanha, divulgar a importância da detecção e incidência de cura, além de estimular o autocuidado através de atividades de educação e promoção em saúde. Trata-se de um estudo descritivo das atividades realizadas pelos acadêmicos de graduação em Enfermagem em Estágio Curricular Supervisionado - Promoção da Saúde na Educação. Por se tratar de um relato de experiência desenvolvido pelos acadêmicos de enfermagem não necessitou passar pelo CEP. Com o apoio da coordenação e direção da escola, os estudantes de enfermagem realizaram uma conversa com os alunos, entrando em todas as vinte e sete salas de aula da escola. Durante a conversa, pediram para que os alunos viessem com alguma peça de roupa rosa no dia seguinte. No segundo momento, reuniram toda a escola para fotografá-los e registrar o movimento. Os alunos de enfermagem montaram um painel educativo na escola, com informações sobre o Outubro Rosa e com uma árvore com os laços representativos da cor rosa, que dá nome ao movimento. Essa atividade também foi realizada com os pais dos alunos durante a reunião de pais e mestres. Através dessa atividade, os alunos puderam perceber a importância que um profissional de saúde tem disseminando conhecimento para a população, promovendo saúde e esclarecendo dúvidas, além de enfatizar a importância social, já que o câncer de mama tem um crescente índice, chegando a 1,7 milhões de casos novos por ano no mundo.

**Palavras-Chave:** Educação em Saúde. Enfermagem. Promoção da Saúde.

## UMA JORNADA PELO SILENCIAMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: A LITERATURA COMO (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Cristiane Regina Alves (Centro Cultural Palace)  
Lília Prado (Centro Cultural Palace)  
Fabiana Claudia Viana Borges (CUMML)

Desde o achamento do Brasil e das Américas os colonizadores e, após eles, seus descendentes, retrataram os primeiros habitantes de acordo com sua visão, silenciando a voz desse povo tão rico e importante para a nação brasileira. Baseado no discurso dos vencedores, ou colonizadores, nós perduramos os mesmos dizeres, nunca ponderando nem argumentando o que está escrito nos livros e(ou) contado pelos não indígenas por anos a fio. Nas escolas o que se vê é um pobre substituto para a cultura e vivência de um povo que ainda vive entre nós. Vê-se comemorações banalizadas e deturpadas sobre os verdadeiros costumes, o silenciamento de uma violência baseada na ignorância e no poder, a massificação de conceitos errôneos e infundados, o silenciamento de um povo, de uma nação que busca seu reconhecimento e visibilidade, por meio de uma literatura rica, colorida, espiritualizada. Para levar esse discurso às escolas e quebrar com os arcaicos paradigmas instituídos até hoje, pretende-se fazer conhecido dos alunos, livros escritos por indígenas e assim, propagar a história desse povo que precisa ser ouvido. Destaca-se, dentre as várias possibilidades, a obra “Criaturas de Nhanderu” da autora potiguara Graça Graúna. Baseado na referida obra, pretende-se demonstrar para os alunos a riqueza da cultura indígena, o dia a dia, a importância da oralidade e da ancestralidade, a presença do divino materializado na natureza, o destaque para as cores, rituais, vestimentas, danças, entre outras. Para embasar o projeto, alguns teóricos estão presentes, tais como Eliane Potiguara, indígena potiguara, a qual preconiza que "A riqueza dos povos indígenas está na territorialidade: cultura, tradições, espiritualidade, artes, línguas... uma rica cosmovisão". Ou ainda, a professora e líder indígena Guarani Jerá Giselda, a qual nos brinda com a visão do professor na aldeia "Nem todos os professores têm capacidade para dialogar com o mundo de fora, para se colocarem a frente de projetos, lutar e reivindicar". A obra de Graça Graúna reúne pontos importantes sobre a cultura indígena, as características de uma literatura que está crescendo e ganhando espaço, o respeito pela ancestralidade e a espiritualização, a concretização dos sonhos e a (re)construção de uma ponte entre mundos.

**Palavras-chave:** Cultura indígena. Indígena. Literatura Indígena. Sala de aula.

## A CONCEPÇÃO LÍRICA AMOROSA DE GONÇALVES DIAS PELO POEMA “AINDA UMA VEZ – ADEUS!”

Cristiane Regina Alves  
Centro Cultural Palace

Durante o século XIX, o Brasil passou por diversas mudanças e essas delinearão o panorama social da época de forma permanente e irreversível. Nesse período, surgiram diversos poetas que versaram sobre a nascente nação brasileira, e o mais notável deles certamente foi Antonio Gonçalves Dias, precursor do movimento literário Romântico, (re) significando, assim, o seu nome e o Brasil na história. Utilizando-se das características oriundas do país, tais como a natureza deslumbrante e o ídolo indígena, Gonçalves Dias delineou uma literatura profundamente nacionalista e indianista, criando poemas que continham em seu bojo exuberante natureza brasileira, protagonizada pelo seu grande “herói”, o índio, eternizando assim o mito indígena, presente em nosso folclore até a atualidade. Partindo desses pressupostos, o propósito deste trabalho é apresentar uma análise do poema “Ainda uma vez – Adeus!”, verificando quais sentidos produzidos nesse poema evidenciam o movimento romântico brasileiro, sobretudo relacionado ao conjunto da obra do autor, considerando a contextualização histórico-literária da obra. Para isso, utilizaremos críticos como Candido (2000, p. 76), que preconiza a grandeza de Gonçalves Dias que, segundo ele, se dá “em parte pela capacidade de encontrar na poesia e veículo natural para a sensação de deslumbramento ante o Novo Mundo”. E mostra, também, pelos poemas líricos amorosos, tal como o aqui analisado, uma alusão ao desencontro amoroso por qual passou Gonçalves Dias em sua mocidade e que perdurou a vida toda. Análises iniciais permitem afirmar que o poema analisado traz um clima atormentado, cheio de remorso, dor e tristeza, em que o eu lírico assume toda a carga de culpa e eleva sua musa ao mais alto grau, sublimando-a. Por entre os versos, é possível perceber o eu lírico versando a infelicidade dos anos passados na solidão do amor não realizado, o pesar pelo afastamento da mulher amada por escolha própria e o martírio que esta viveu, calada e submissa. Essa obra apresenta várias características românticas, visto que o eu lírico fala de si, no plano individual e não mais coletivo, traz consigo o desejo de morte, a dor extrema e a presença da mulher inatingível.

**Palavras-chave:** “Ainda uma vez – Adeus!”. Gonçalves Dias. Poesia Brasileira. Romantismo.

# A ASTRONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ORIGEM DO UNIVERSO

Dérik Mateus Martoneto  
Natalina Aparecida Laguna Sicca  
PPGE - Centro Universitário Moura Lacerda

Este trabalho se insere no campo do currículo em intersecção com questões do ensino de ciências. Abordará questões microcurriculares. O ensino de conteúdos da Astronomia têm se dado no contexto da disciplina de Ciências no ensino fundamental, principalmente no 6º ano, e dentre eles, conceitos inerentes à compreensão da origem do Universo. Com objetivo de compreender como alunos, que estão terminando o ensino fundamental, concebem a temática da origem do universo. Este trabalho parte das seguintes questões: como alunos do 9º ano do ensino fundamental II compreendem a temática da origem do universo? Quais elementos dos modelos heliocêntrico e geocêntrico utilizam para identificar e diferenciar tais modelos? Em que contexto os principais estudiosos formularam os referidos modelos? Como os alunos interpretam um artigo de divulgação científica? Neste sentido tem como objetivo analisar as concepções dos alunos da fase final do ensino fundamental sobre a origem do universo. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo. Parte de um conjunto de atividades desenvolvidas pelo pesquisador/professor com um grupo de alunos que privilegia a introdução de artigos de divulgação científica para tratar tal temática. O artigo foi escolhido pelo pesquisador e o grupo de alunos será organizado como uma amostra de conveniência entre ex-alunos do 6º ano do ensino fundamental que se interessarem pela atividade. Assim, será disponibilizado para os alunos do 9º ano o artigo científico “A Origem do Universo e do Homem” de autoria de João E. Steiner, para leitura e análise. Posteriormente, a combinar, nos reuniremos em grupo para discutir e debater o tema abordado no artigo por meio de uma ou mais sessões de grupo focal. Para análise dos dados será procedida a análise de conteúdo. Nesta fase da pesquisa está sendo finalizado o projeto para ser encaminhado ao comitê de ética. Estamos iniciando o levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** Artigo Científico. Astronomia. Ensino de Ciências. Ensino Fundamental.

## AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Edel Barboza  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente texto, vinculado a um projeto de mestrado, tem como intenção abordar o papel da escola, como um todo, na formação de leitores, bem como identificar qual o papel da afetividade na relação com a proficiência leitora e construção da história do sujeito leitor de cada aluno, sob a perspectiva histórico-cultural. O objetivo principal é elencar o fator afetivo que proporciona a construção do sujeito como leitor que gosta de ler. A observação *in loco* de projetos, aulas, a aplicação do currículo oficial do Estado de São Paulo, diante da formação de leitores, far-se-á necessária, além de entrevistas para elaboração da história do sujeito leitor e o encontro do fator afetivo nessa história. Por afetividade compreende-se toda a ação que, de maneira direta, o sujeito como um todo é “afetado” em sua história social e constituído de forma que todas as suas dimensões, até então fragmentadas, são “reconstruídas”. Observadas as histórias que promovem a leitura, os conceitos de mediação e intercâmbio cultural da perspectiva histórico-cultural, especificamente de Vigotski, serão preponderantes diante da análise da relação entre professor e aluno na busca do fator afetivo, que poderá ser facilitador ou não para a formação de leitores que, elencado como resultado desta pesquisa, contribuirá para reflexão de práticas que consideram o sujeito como um todo constituído de história, sentimentos e racionalidade. Vemos que as concepções de currículo escolar, aluno, professor, gestão e políticas públicas não consideram o sujeito como um todo, sua visão é restrita apenas ao estudo de conteúdos e na Pedagogia de competências e habilidades, há um treinamento para que, ao final dos ciclos, o aluno possa responder às avaliações externas, o que leva, muitas vezes, ao engessamento do processo ensino-aprendizagem. O sujeito é visto como ser racional nas práticas escolares que refletem o mesmo conceito em que a racionalidade do sujeito é o centro da aprendizagem, afastando qualquer consideração de afetividade dentro dos “muros da escola”. Esta pesquisa pretende observar e apontar que este fator é importante para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação de Vigotski, sendo a união entre o racional e afetivo, o ideal para a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Afetividade. Formação de Leitores. Leitura.

# A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NUM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA POR MEIO DO CURRÍCULO PRESCRITO

Elisandra Barbosa  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Escola de tempo integral refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, enfatizando aspectos estéticos, éticos, lúdicos, físico-motor, espirituais, entre outros, no qual a categoria "tempo escolar" propõe a necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. A partir de tais perspectivas, algumas indagações surgiram e serviram de motivação para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, esta pesquisa inicia-se por meio da história da educação no Brasil, pelas concepções do educador baiano Anísio Teixeira, o primeiro a defender, no Brasil, a ideia da escola de turno integral, e propor experiências de escolas de tempo integral. Como objetivo de estudo, pretende-se analisar os documentos oficiais federais e municipais, no intuito de investigar como têm sido efetivadas as políticas públicas de tempo integral, e como a escola está se organizando para atender as necessidades educacionais e sociais sem perder o foco em uma educação de qualidade. A metodologia utilizada foi, a análise documental, dos seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10172/01), Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto-lei nº 6094/07), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11494/07) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Decreto nº 6094/07), o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007). Quanto as políticas municipais de Catanduva (SP), foram analisados: a Resolução SME nº 02, de 19 de Fevereiro de 2008, que instituiu a implantação da Escola de Tempo integral; Regimento Escolar (Catanduva, 2012), Projeto Político Pedagógico da Escola (Catanduva, 2016), com vigência de 2016 a 2019; Matriz Curricular do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano - Integral); e Censo Escolar através do (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira- INEP ). Teoricamente nos apoiamos em Castro (2011), Cavaliere (2007, 2010, 2014), Éboli (1971), Flash (2015, ), Maurício (2009, 2010), Menezes (2012), Nunes (2009), no que concerne ao exame das políticas públicas voltadas para a escola de tempo integral; quanto à análise dos documentos das oficinas curriculares foram consultados Abicalil (2014); Coelho (2012), Moll; Leclerc (2010); para o estudo da organização curricular nas escola de tempo integral, nos apoiamos em Galian (2012) e Sacristán (2000). Até o momento, podemos inferir, pela análise dos documentos da escola em estudo, que a mesma está organizada para atingir os objetivos propostos prevendo a aprendizagem significativa dos alunos, ao tentar articular o trabalho interdisciplinar entre o Currículo Básico e o Diversificado.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. História da Educação. Legislação Educacional. Políticas Curriculares.

# O PERFIL DO CONTADOR NO CURRÍCULO PRESCRITO PARA AS CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Elisângela Aparecida Silva Dias  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho integra a dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Moura Lacerda. A pesquisa em desenvolvimento, aborda o tema “ O perfil do contador no currículo prescrito para as Ciências Contábeis”. Apresenta-se como uma revisão bibliográfica inicial, realizada com o intuito de conhecer as pesquisas recentes sobre o perfil do contador, publicadas como artigos, teses e dissertações. A partir deste levantamento bibliográfico delineou-se melhor o caminho a ser percorrido na presente pesquisa, bem como a sua contribuição para a área. De acordo com o mapeamento realizado, houve um estudo dos trabalhos científicos encontrados que tratavam do perfil do contador ou sobre o perfil do profissional contábil. Utilizou-se um recorte temporal de 2003 a 2016. Os estudos desenvolvidos recentemente, apontam um aumento nas pesquisas sobre o perfil do profissional da área contábil. As modificações recentes são decorrentes do processo de globalização, que proporcionaram os estudos do perfil do profissional sob a ótica do mercado de trabalho e dos conteúdos abordados nos cursos de Ciências Contábeis. As pesquisas apontam como fatores relevantes: a falta da prática dos alunos no mercado de trabalho, com reflexo na formação do profissional de contabilidade, influências negativas sobre o comportamento deste profissional, que se sente mal preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Os estudos abordam também o mercado competitivo e a democratização da educação, incluindo o fator entre aumento de oportunidades para o estudo e diminuição da qualidade desta formação profissional. O declínio entre os egresso na escolha pelo curso de Ciências Contábeis também foi estudado, demonstrando que os alunos melhor preparados, buscam outros cursos de formação. A leitura e análise das pesquisas selecionadas para a revisão bibliográfica permitiram também delinear o caminho da dissertação de mestrado, evidenciando a maneira como o currículo prescrito para o ensino de Ciências Contábeis constrói o perfil atual do contador.

**Palavras-chave:** Currículo Prescrito. Globalização. Mercado de Trabalho. Perfil do Contador.

# GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO PRIVADO: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO INTERIOR PAULISTA

Everton Henrique de Souza  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

No Brasil, a partir da década de 1980, com a aprovação da Constituição Federal, princípios para a educação brasileira foram instituídos, dentre eles, a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática, a qual é mais especificamente abordada no Artigo 206. Além desse artigo na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), é desenvolvida para estabelecer e regulamentar as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. No artigo 9º da LDB, está disposto sobre a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE, no qual a gestão democrática, junto com os outros princípios de educação, é resguardada. Esse plano contém a premissa que a gestão educacional deve ser um processo de relação entre a sociedade e a instituição educacional, possibilitando a construção e a conquista da qualidade social na educação. Dessa forma, garantir realmente a implantação da gestão democrática nas escolas pressupõe uma mudança na cultura organizacional, principalmente em relação a participação efetiva dos agentes envolvidos nesse contexto. O objetivo do presente trabalho é analisar como a gestão participativa é vivenciada na escola particular, bem como o entendimento da comunidade escolar quanto a esse modelo de gestão. Dessa forma para o desenvolvimento da pesquisa, está sendo realizada pesquisa bibliográfica por meio do levantamento de dissertações e teses disponíveis no banco da CAPES, bem como em periódicos, dos últimos 5 anos que tratam do assunto em questão, ou seja, a Gestão Escolar e Participativa. Pretendemos realizar entrevistas com agentes envolvidos na comunidade escolar pesquisada para apreendermos a percepção dos mesmos quanto a gestão desenvolvida nesse ambiente educacional. Alguns dos estudos arrolados envolvem as obras de: Arroyo (2008), Libâneo (2001), Paro (2001) Chiroto (2013). Os resultados esperados consistem em obter dados para a compreensão do que se entende, e o que se necessita alcançar para se chegar a gestão escolar, realmente participativa.

**Palavras-chave:** Ensino Privado. Gestão Democrática. Gestão Escolar. Gestão Participativa.

# PEDAGOGIZAÇÃO MIDIÁTICA: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR PELOS PROFESSORES

Fabiana Helena Zen Gorayeb  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica inicial a partir do tema “Pedagogização Midiática: o uso das novas tecnologias no espaço escolar pelos professores”. Esse tema irá relatar como a influência da educação e a tecnologia midiática podem andar lado a lado no ambiente escolar, dependendo do conhecimento e da capacitação dos docentes. Com esse intuito foi realizada uma busca a partir de palavras relacionadas à educação, pedagogia, docente e novas tecnologias. A revisão bibliográfica proporcionou a possibilidade de análise das pesquisas mais recentes sobre o tema, bem como delinear o embasamento teórico e metodológico da pesquisa que desenvolvemos, conhecer as principais propostas, resultados e conclusões de trabalhos científicos que abordaram o tema da “pedagogização midiática” e os professores. Foi consultado o SCIELO, uma biblioteca eletrônica online que disponibiliza artigos científicos publicados em periódico científicos. Nela foram encontrados 23 artigos. No entanto, para o presente trabalho selecionamos 6 deles. A escolha foi feita a partir de artigos com anos recentes e a temática voltada para as novas tecnologias e a pedagogização dos docentes para o uso delas. Além de artigos nacionais e internacionais, também consultamos teses e dissertações no banco de dados da Capes. A partir da revisão bibliográfica realizada foi constatado que diversos autores tratam do assunto sujeito docente e a prática de novas tecnologias no espaço escolar. Muitos artigos tratam da importância da alfabetização do professor para o uso correto e eficaz das tecnologias. Dando assim ao docente poder pedagógico dentro da sala de aula. Muitos autores comentam sobre a importância das TIC dentro do espaço escolar. Debatem também sobre a transformação no modo de ensinar e o aprendizado nessa Era Digital. Outro aspecto importante tratado em um dos artigos, cuja discussão pode auxiliar muito o desenvolvimento de nossa pesquisa, refere-se a inclusão das novas tecnologias dentro da sala de aula, a partir da análise do discurso dos professores sobre a utilização das mesmas, considerando as relações de força que se estabelecem entre professor e aluno.

**Palavras-chave:** Novas Tecnologias. Pedagogização Midiática. Professores.

# A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Fabiano Marcelo de Oliveira Trecente  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A pesquisa tem por objetivo analisar a necessidade da formação pedagógica dos Enfermeiros que irão atuar na educação profissional de nível médio, tendo como metodologia a análise de documentos oficiais, que fundamentam essa necessidade, como os dados mencionados na Indicação CEE n° 64/2007, porém, não indicados nesse documento, mas que mencionam a notória carência quantitativa e qualitativa de Enfermeiros preparados para atuarem com eficiência, eficácia e efetividade como docentes e/ou supervisores de estágio, nos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem. Para tanto, examinaremos os currículos que permeiam a formação pedagógica em cursos de licenciatura em Enfermagem, em Instituições de Ensino Superior de uma região do interior do estado de São Paulo, além de documentos oficiais, tais como, a Resolução CNE/CEB n° 02/97 que prevê a necessidade da formação pedagógica de docentes para a atuação na Educação Profissional de Nível Médio; a Indicação CEE n° 64/2007 que determinou que em todo o Estado de São Paulo, o Enfermeiro e demais profissionais da área da saúde, para atuarem na Formação Profissional de Nível Médio, necessitam ter a capacitação prevista pela Resolução CNE/CEB n° 02/97, e a Portaria COREN SP/DIR/26/2007, que disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional. O referencial teórico está sendo coletado em livros, no banco de dissertações e teses da CAPES, bem como em periódicos que estão na base do Scielo, nos últimos 5 anos. Até o presente momento destacamos os estudos de Cellard (2010), Gimeno-Sacristán (2000), Silva (2015), Shiroma (2015). Como resultados buscamos encontrar nos documentos e na bibliografia selecionada, dados que legitimam a necessidade da formação pedagógica do enfermeiro, fundamentados na preocupação da atuação desse profissional, bem como buscar nos currículos de licenciaturas em Enfermagem, suas relações na formação, que justifiquem e salientam a importância da licenciatura para a formação do futuro enfermeiro-docente.

**Palavras-chave:** Análise Documental. Currículo. Formação Docente do Enfermeiro.

# ATIVIDADES ESTATÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Helen Cristina Liberatori  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Esta pesquisa teve como foco as relações de ensino e aprendizagem em atividades de conteúdos estatísticos para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, tendo como fundamentos teóricos os referenciais da perspectiva histórico-cultural e as concepções Estatísticas de Celi Lopes (2012). O objetivo geral deste trabalho foi identificar quais os indícios que apontam a apropriação de conceitos estatísticos dos alunos e os específicos foram: identificar os indícios do que os alunos desenvolveram a respeito de explicações, argumentações e validações de dados estatísticos nas informações transmitidas em tabelas e gráficos, assim como, identificar como os alunos se apropriam da linguagem Estatística descritiva por meio das novas tecnologias. Nos aspectos metodológicos, trouxemos a discussão dos pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esse paradigma subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º Ano e a pesquisadora. As atividades desenvolvidas foram as seguintes: aplicação de um questionário sobre conceitos estatísticos; apresentação de seis tiras de humor; elaboração de gráficos de barras; utilização do Programa Excel; compreensão de uma pesquisa; elaboração de histórias em quadrinhos com o software “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza (1998), que tiveram como tema conteúdos de Estatística. Para o levantamento de dados, foram utilizados diário de campo e filmagens. Os resultados apontaram que os alunos se apropriaram da linguagem Estatística a partir do processo de interação de ensino e aprendizagem com a pesquisadora, bem como na relação e cooperação com os colegas. Além disso, a apropriação de novos conceitos estatísticos se deu por meio da interação e assimilação dos alunos com as novas tecnologias de comunicação e informação. Assim, enfatizamos a importância da elaboração conceitual no ensino e aprendizagem Estatística, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja na sua dimensão teórica ou prática.

**Palavras-Chave:** Elaboração Conceitual. Estatística. Interação. Perspectiva histórico-cultural. Relações de Ensino e Aprendizagem.

# AS DIFICULDADES DO ADOLESCENTE NOS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Janaina Moreira Dias  
Daniela Leal  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A matemática é considerada ferramenta fundamental para a solução de diferentes problemas, desde aqueles que são parte do cotidiano até os mais complexos. Além disso, a mesma também é vista como forma de comunicação, abrangendo uma linguagem clara, precisa e universal. Apesar de sua importância, a Matemática é vista como uma das mais problemáticas áreas do conhecimento e seu ensino tem se apresentado como um dos grandes desafios educacionais da atualidade, em especial no Ensino Médio, do qual grande parte dos estudantes sai sem absorver o conteúdo necessário. Embora a disciplina tenha sofrido transformações significativas ao longo do tempo, as dificuldades de aprendizagem permanecem. São diversos os motivos apontados como a causa do problema, entre os quais estão: as deficiências inerentes ao sistema de ensino, a desmotivação dos alunos e o despreparo dos professores. Contudo, para melhor compreensão do problema, é importante que seja realizada uma análise mais profunda, considerando aspectos sociais, culturais e psicológicos, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa. Diante do cenário apresentado, o presente trabalho possui como objetivo apresentar e discutir as dificuldades percebidas pelo adolescente em relação aos conteúdos matemáticos, evidenciando também as conseqüências trazidas por tais dificuldades, além de apontar formas de reorganização do processo pedagógico, visando fomentar o desenvolvimento da disciplina nas salas de aula. A escolha do tema se justifica pela relevância do papel exercido pela Matemática, um dos instrumentos mais importantes do mundo moderno e elemento de contribuição para a formação de indivíduos engajados em significativas relações sociais, políticas e profissionais. A elaboração do trabalho será baseada em pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar um levantamento de teorias, concepções e aspectos relacionados ao tema abordado, por meio da revisão de livros e artigos publicados em revistas científicas e bases de dados. Por fim, acredita-se que a análise da relação entre o adolescente e a matemática permitirá a busca por possíveis formas de intervenção na maneira como a disciplina é vista, favorecendo uma prática de ensino mais dinâmica e atrativa, bem como permitindo que o estudante ganhe autonomia na capacidade de elaborar conhecimentos e solucionar problemas cotidianos, ressignificando sua realidade.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem. Ensino Médio. Matemática.

# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL ACERCA DO USO DAS TIC EM SALA DE AULA

Josemar David (IFSP/Sertãozinho)  
Natalina Aparecida Laguna Sicca (PPGE/CUML)

Este trabalho se insere no campo do currículo e está voltado para análise das concepções acerca do uso das TIC na educação. Os participantes da pesquisa serão professores do ensino médio integrado, na área de automação industrial, numa unidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, localizada no interior de São Paulo. Parte das seguintes questões: qual o sentido dado pelos professores da educação profissional de nível médio ao uso das tecnologias de informação na sala de aula? As TIC têm sido introduzidas com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos? Como tem se dado tal uso, nas diferentes disciplinas do curso de automação industrial? Tal uso está voltado para formação de um indivíduo crítico que as utiliza tendo em vista a transformação social? Assim, esta pesquisa pretende analisar os objetos tecnológicos utilizados em sala de aula, focalizando particularmente as TIC e verificar o uso pedagógico dos mesmos. Neste sentido, parte de uma análise do contexto da política educacional da educação profissional de nível médio, situando a questão do ensino médio integrado e no mesmo as políticas voltadas para o uso de tecnologias educacionais, seja em âmbito nacional seja em âmbito do Instituto Federal. Pretende obter dados sobre o uso que os professores fazem das TIC na sala de aula. O corpo teórico será alicerçado em autores da linha crítica. A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa. Os dados serão obtidos por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário. Os participantes da pesquisa serão professores do ensino técnico de Automação Industrial de uma unidade escolar do interior de São Paulo que aceitem participar da mesma. Serão observados os princípios da ética da pesquisa. Nesta fase da pesquisa estamos iniciando o levantamento bibliográfico e o levantamento de documentos escolares e legislações educacionais correlatas.

**Palavras-chave:** Comunicação. Currículo. Educação Profissional. Tecnologia da Informação.

## AS IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA

Kelly Cristina Pádua Bruzegueze Miguel  
Evani Andreatta A. Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este estudo fundamenta-se na matriz teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano e tem como objetivo analisar as relações que possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização em suas interações com seus pares e com o professor em atividades de leitura e escrita e buscar indícios das possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental da sala de recuperação intensiva que chegam a essa etapa escolar sem ainda estarem alfabetizados. A lei que rege a educação brasileira garante o direito das crianças frequentarem tal sala, porém a falta de uma teoria que consiga atender as expectativas de avanços dessas crianças acaba sendo o entrave de todo o processo e nem sempre se observa um avanço dessas dificuldades. O estudo foi realizado em uma sala de alunos repetentes do 3º ano. A construção de dados ocorreu por meio de observação em registro de diário de campo, filmagens de situações em atividades de classe, na relação com os pares, com a professora e com a pesquisadora. A metodologia do estudo foi pautada nas discussões da perspectiva teórica adotada, bem como na pesquisa-ação, orientada para a resolução de problemas e/ou transformação de uma dada situação. A análise mostrou que práticas de ensino descontextualizadas para recuperar os alunos com dificuldades no processo de alfabetização não atendem tais expectativas e, muitas vezes, ocorre uma valorização por atividades repetitivas. Os alunos dessa sala são excluídos dentro no próprio ambiente escolar, o que se faz repensar nas políticas das salas de recuperação. O resultado é o avanço quase imperceptível desses alunos no processo de alfabetização, como vimos nos dados analisados nesta dissertação. Se faz necessário repensar nessas políticas que buscam a solução mágica para os problemas encontrados nessa fase da escolarização e buscar alternativas didáticas para tal objetivo.

**Palavras-chave:** Língua Escrita. Perspectiva Histórico-cultural. Sala de Recuperação Intensiva.

# INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PROFESSOR: UM ESTUDO A PARTIR DE PORTFÓLIOS

Lailah Aparecida Francisco  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

Esse estudo qualitativo tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem a partir da análise dos portfólios reflexivos construídos pelos alunos na disciplina Promoção da Saúde na Educação Básica, cursada pelos mesmos durante o segundo ano da graduação. A proposta é investigar a participação e interação dos sujeitos nesta disciplina (aluno-aluno, aluno-professor) na construção de aprendizado. A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil, oferece no segundo ano do curso de Licenciatura em Enfermagem a disciplina: *Promoção da Saúde na Educação Básica* - tem como base os cinco momentos do ciclo pedagógico: imersão em cenários de prática profissional, síntese provisória, busca de fundamentação teórica, nova síntese e avaliação. Complementa a estratégia de ensino a elaboração de portfólios pelos alunos, nos quais registram e organizam suas reflexões sobre os momentos vivenciados durante o ciclo pedagógico, possibilitando também um maior acompanhamento pelo docente. Este estudo foi realizado a partir de análises dos portfólios de 21 alunos, que oferecem indicativos sobre o uso destas estratégias; seu reflexo na formação de sujeitos críticos-reflexivos, e, principalmente, sobre o papel do outro no aprendizado. A análise dos dados possui como referência a técnica de análise de enunciação proposta por Bardin. A análise dos portfólios aponta para o papel da interação na construção do conhecimento, a reflexão sobre suas próprias percepções e ações, na transformação dos estudantes sobre a suas concepções de conhecimento, possibilitadas nesses movimentos. A partir desse estudo espera-se contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na graduação, na direção de propiciar reflexões e avanços na área do Ensino Superior, especificamente em Licenciatura em Enfermagem. Considera-se primordial a interação com o outro no processo de formação do enfermeiro-educador, na construção de aprendizado significativo e relevante para o seu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

**Palavras-chave:** Enfermeiro. Formação. Metodologia Ativa. Portfólio. Promoção da Saúde.

# O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Lilian Aparecida Borges Pinto  
EMEI Prof. José Pedro Moreira - Ribeirão Preto/SP

A pedagogia de projetos é uma tendência inovadora, que pode ser desenvolvida pelo educador no trabalho com diversas faixas etárias. Os projetos permitem trabalhar com temas provenientes de inúmeras fontes e com materiais variados. Para Fagundes et al (1999), o projeto é uma atividade natural do ser humano, ele auxilia o homem na solução de problemas e contribui para o processo de construção de conhecimento. Atualmente sua utilização é frequente na primeira etapa da educação básica, diversos professores de educação infantil vêm implementando esse tipo de trabalho em suas salas de aula. Verificou-se a importância de realizar um estudo sobre suas contribuições no que diz respeito às necessidades de desenvolver a autonomia e criticidade no aluno, a relação dos conteúdos escolares com cotidiano, a interação da instituição escolar com a comunidade, e dos educandos entre si e com o professor durante a construção e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como princípio metodológico da pesquisa utilizou-se a abordagem investigativa bibliográfica analisando as afirmações de diversos autores relacionadas à prática da pedagogia de projetos. As concepções analisadas são aquelas fundamentadas ao redor de temas pautados na relação da aprendizagem com o cotidiano do aluno e em diversas situações que promovem a autonomia e possibilidades de interações que contribuem para o desenvolvimento e proporcionam a construção de conhecimentos globais. O contexto da sociedade atual requer um modelo escolar mais interativo em que assuntos disseminados na sociedade e temas do cotidiano sejam discutidos e trabalhados dentro das salas de aula e nas escolas como um todo. O modelo de aluno passivo e dependente presente na escola tradicional deve ser substituído. A pedagogia moderna requer a interação entre educandos e educadores, a participação do aluno na construção do próprio conhecimento e, principalmente, a formação de cidadãos autônomos. A pedagogia de projetos contribui para que educador e escola possam atingir esses objetivos, e pode ser utilizada em qualquer nível de escolaridade, inclusive na educação infantil. No trabalho com projetos o educando participa ativamente durante a escolha do tema, do desenvolvimento até a conclusão do projeto. Professor, aluno, família e demais componentes da comunidade escolar trabalham juntos buscando informações em diversas fontes, tais como jornais, revistas, internet, livros, televisão, rádio etc. Os projetos são importantes recursos, pois auxiliam a escola a suprir inúmeras necessidades educacionais presentes no contexto atual, inclusive àquelas que se relacionam a aspectos interativos, de interdisciplinaridade, desenvolvimento de habilidades, autonomia.

**Palavras-Chave:** Autonomia. Cotidiano. Interação.

# A PRÁTICA DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: CONHECENDO PESQUISAS RECENTES SOBRE O TEMA

Márcio Huertas  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este trabalho é parte de uma pesquisa que começou a ser desenvolvida no segundo semestre de 2016, junto ao PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, que tem como objetivo discutir a utilização das novas tecnologias pelos professores do ensino superior, destacadamente no curso de Publicidade e Propaganda. Diante das exigências educacionais atuais, torna-se necessário investigar como o docente do ensino superior relaciona a sua prática pedagógica com as novas tecnologias, o que pensa sobre a utilização desses objetos e como atua dentro do laboratório de informática. Para a revisão bibliográfica inicial proposta, foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses relacionadas ao assunto. O objetivo foi conhecer os resultados destes estudos, as principais propostas sugeridas por eles, as discussões levantadas quanto à prática docente no ensino superior e o uso das novas tecnologias, de maneira a auxiliá-los a delimitação do problema de pesquisa, e a seleção de referencial teórico. Assim sendo, o *corpus* da análise foi levantado a partir de bancos de dados, entre os quais salientamos o banco de teses e dissertações da Capes, o Scielo, o site da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), além do Google Acadêmico. Sendo assim, selecionamos 11 artigos, 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, cujo critério de seleção pautou-se no título desses trabalhos de maneira que trouxessem alguma referência ao tema de nossa pesquisa. Mediante a leitura dos textos, levantamos alguns resultados importantes, e verificamos que existe uma dificuldade por parte dos docentes, pois nem sempre quem domina conhecimentos teóricos sabe passá-los para uma situação de aprendizagem, utilizando-se de novas tecnologias. De início identifica-se que não é suficiente o professor apenas transmitir verbalmente o modo como intervir com as tecnologias na educação, mas sim que ele seja um mediador, determinando qual é a melhor utilização a ser explorada naquele momento. Percebemos uma preocupação comum abordada nos textos, quando é considerado que cabe ao docente desenvolver uma didática onde a sua prática propicie benefícios na relação pedagógica entre ele e seus alunos, identificando as possibilidades de uso destas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem. De forma geral, os autores propõem o aprimoramento do desempenho do professor do ensino superior em sua prática com as tecnologias, visando à sua melhoria como profissional, e assim percebem interesses e expectativas de como as tecnologias podem ser úteis em seu trabalho no laboratório de informática. A partir da leitura desses trabalhos científicos observamos que é importante discutirmos sobre as novas tecnologias no ensino superior, buscando ouvir a voz dos professores, os principais realizadores da utilização desses objetos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Prática Docente. Tecnologias.

## A EXPECTATIVA DO JOVEM PARA APERFEIÇOAR SEU CONHECIMENTO E OTIMIZAR O DESEMPENHO PROFISSIONAL

Maria Tereza de Luca Kassem  
Daniela Leal  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A pesquisa aqui apresentada pretende identificar a relação entre a teoria e a prática do aluno que atua no mercado de trabalho, e que busca o ensino técnico a fim de contribuir com a formação profissional, melhorar a sua prática, diante da perspectiva de aumentar sua rentabilidade. Percebe-se que, diante das mudanças técnicas e tecnológicas nas empresas, os alunos concluintes do ensino médio, após inserção no mercado de trabalho, sentem necessidade de ampliar seus conhecimentos técnicos, principalmente os que os qualificam no desempenho de determinadas funções profissionais. Este é um fato que ocorre, também, com alguns profissionais liberais autônomos, empreendedores que desempenham funções no mercado de trabalho e buscam nas escolas técnicas respostas para as dificuldades da prática profissional, buscando a valorização do trabalho e o diferencial para destacar-se profissionalmente. Nesse contexto o Brasil mostra um cenário favorável, contando com inúmeras escolas técnicas que oferecem o ensino técnico. Entre elas merece destaque, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), reconhecido por seu modelo de educação profissional e pela qualidade de serviços tecnológicos que promovem a inovação na indústria; a ETEC (Escola Técnica Estadual), subordinadas ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, que buscam desenvolver competências e habilidades propiciando a formação integral do aluno como cidadão e como profissional de qualidade. Em vista disso, a demanda por esse ensino técnico tem aumentado ao longo dos anos devido à busca por uma formação profissional rápida – concluída em um ano e meio, – gratuita e que amplia além da oportunidade de emprego à expectativa para a qualidade de vida. Outro fator de destaque do público-alvo que busca o curso técnico, são as empresas que, por falta de mão de obra qualificada, empregam leigos, mas que devido às mudanças tecnológicas, passam a incentivar os funcionários a aprimorarem seu conhecimento técnico em cursos específicos, ampliando ainda mais o recebimento de profissionais que já estão no mercado de trabalho em busca de entendimento científico nas escolas profissionalizantes.

**Palavras-chave:** Curso Técnico. Jovens Trabalhadores. Sentidos.

## A LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA EM SALA DE AULA E OS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE A CULTURA DESSES POVOS

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro (Centro Cultural Palace)  
Fabiana Claudia Viana Borges (CUML)

Apoiados no referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa em especial a de Michel Pêcheux, reconhecemos que pensar em discurso é falar de sujeito e ideologia, é reconhecer que a compreensão do fenômeno da linguagem, não deve ser buscada apenas na língua, ou seja, o discurso como um lugar que perpassa o social, histórico, ideológico, psíquicos, através de sujeitos interagindo em situações concretas. Neste contexto, nos posicionamos em uma prática docente que procura desconstruir um ensino calcado num processo de leitura somente parafrástico, isto é, a reprodução dos sentidos, onde se busca o sentido verdadeiro, único, que se repete e só basta ser decodificada pelos sujeitos-alunos, para uma leitura e escrita perpassada pela multiplicidade de significados que considera a subjetividade do educando, que vai além do que “o autor quis dizer”, que é heterogênea, dialógica, que abrange fatores lingüísticos e extralingüísticos, isto é, aspectos históricos, sociais e ideológicos que compõem todo dizer, portanto, polissêmica. A partir disso, acreditamos que a literatura se realiza na leitura e é uma experiência singular humana, o que faz o texto literário ser caracterizado por sua incompletude, onde não se deve buscar um único sentido, mas os efeitos de sentidos experimentos pelos sujeitos-leitores. Ao reconhecermos a Literatura como uma prática social, levar para interior da escola a questão dos povos indígenas é, de antemão, importantes para nós trabalharmos com textos de autoria indígena, já que deste a Constituição Brasileira de 1988, tem-se oficializada a existência das línguas e das escolas indígenas no Brasil. A obra *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* de Olívio Jekupé é um exemplo dessa literatura de autoria indígena, onde um sujeito da cidade decide conhecer uma cultura diferente da sua e passa suas férias numa aldeia indígena Guarani que marca a heterogeneidade desses povos. Temos uma “Estética Orgânica” literária, apoiados nos estudos de Maria Inês de Almeida que, por sua vez, segue os ensinamentos da escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, que entende a prática escritural e literária indígena numa poética que ela chama de “terrverbivocovisual”, ou seja, uma poética que perpassa dimensões terrenas, verbal, sonora e visual, numa visão de mundo integradora da realidade, onde o sujeito só existe a partir da coletividade. E se a Literatura Indígena – ou nativa como prefere Jekupé – tem uma história marcada de silenciamento desses sujeitos, a não valorização da oralidade e tratada a partir de um viés homogêneo, como se indígena fosse tudo uma coisa só, acreditamos que trabalhar narrativas de autoria indígena é compreender que estes sujeitos estão deixando de ser objeto da literatura para tornarem-se sujeitos dela, num esquema narrativo de tempo e espaço próprio, possível de notar a influência da oralidade na escrita, da importância da ancestralidade onde a vida é cíclica, certamente trazendo para os sujeitos-alunos novos olhares sobre os indígenas, desconstruindo, sobretudo, estereótipos que só sustentaram ao longo da História do Brasil uma formação discursiva nem sempre condizente com a realidade desses povos.

**Palavras-chave:** Autoria. Interpretação. Literatura indígena. Sentidos.

## POESIA VAI À ESCOLA: LEITURA E DISCURSO EM FUNCIONAMENTO

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro  
Soraya Maria Romano Pacífico

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

A partir da metáfora do aforismo de Rubem Alves em enxergar a escola como um espaço de “asas ou gaiolas” em que, muitas vezes, se pendulam, de antemão, alimenta toda a nossa discussão neste trabalho, porque acreditamos que a busca por essas “asas” – entendida como espaços democráticos e coletivos, de escuta aos sujeitos que permeiam o ambiente escolar e promoção efetiva de acesso à leitura e escrita no espaço escolar – possibilita uma relação dialética em sala de aula, entre aprendiz e professor, na construção do objeto de conhecimento, no nosso caso - a leitura - já que trabalhar com língua e linguagem no espaço escolar através de uma metodologia discursiva é compreender que o ato de ler é entendido como um processo discursivo em que o momento histórico-social determina o comportamento, a relação do sujeito com a linguagem e a própria produção de sentidos através desse movimento que não pode ser controlado a não ser pelas suas condições de produção. Desta forma, o objetivo deste trabalho é refletir através do aparato teórico da análise do discurso de linha francesa, em especial a pecheutiana, como se deram as condições de produção das práticas de leitura, escrita e outras linguagens das aulas de Língua Portuguesa sobre poesia em um quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Ribeirão Preto – SP, procurando investigar se essas práticas promoveram gestos de autoria aos sujeitos-alunos com a possibilidade de dar voz aos seus discursos e sentidos produzidos através dessas práticas. Isso significa que objetivamos analisar se por meio dessas práticas de linguagem predominou a relação dos sujeitos-alunos com a paráfrase ou com a polissemia. Levar a poesia para a sala de aula é, sobretudo, autorizar os sujeitos-alunos a terem suas “traquinagens de imaginação”, conforme revela os versos de Manoel de Barros em sua obra *Menino do Mato*, é trabalhar com o discurso polêmico (ORLANDI, 2012) onde a literatura mostra o funcionamento da linguagem, pois o que nos interessa é instalar a discursividade do poético (ROMÃO e PACÍFICO, 2006), dar espaço e voz para que os sujeitos-alunos criem suas próprias poeticidades, é trabalhar com a autoria, desconstruindo uma prática de ensino voltada apenas para uma leitura literal, sem metáforas e polissemia, cravada na imagem de que o sentido deve sempre ser um só, sabendo de que lidar com a leitura é pensar no efeito histórico do poder tecido na/pela escola. É, assim, trabalhar com práticas de linguagem em que o sujeito-aluno possa atingir a sua autoria e se constituir um sujeito alfabetizado e letrado, através de um planejamento que explore outros espaços que não seja apenas o da sala de aula, promovendo aulas mais dinâmicas, em que o discurso polêmico possa se instaurar, ultrapassando uma metodologia voltada apenas para o mesmo (paráfrase), com sujeitos-alunos se interagindo e podendo romper com discursos dominantes opressivos que só sustentam discursos que reproduzem a desigualdade social.

**Palavras-chave:** Autoria. Manoel de Barros. Paráfrase. Poesia. Polissemia.

## O ENSINO MÉDIO E AS DCNEM: SUPERAÇÃO OU CONSERVAÇÃO DA DUALIDADE?

Marli A. Paula  
Michele Cristine da C. Costa  
Centro Universitário Moura Lacerda

Este artigo tende a esboçar através dos documentos legais, como se deram as principais mudanças vivenciadas pelo ensino, este representa o nível de ensino que mais necessita de investimento em políticas educacionais que garantam acesso e permanência atreladas a critérios qualitativos devido ao descaso ao qual foi submetido e a problemática da perda do significado que essa etapa da escolarização representa, principalmente, para aqueles que vivem do trabalho. Enfatizando as duas últimas DCNEM, objetiva explicitar como elas respondem às inquietações históricas sobre esse nível de ensino, os avanços e impasses presentes nesses documentos, abordar a discussão buscando entender como ele se produziu historicamente, aponta um alerta sobre a necessidade de investimento concreto em políticas educacionais específicas para romper com a diferença entre a formação para a elite e a classe trabalhadora. Nos esforçaremos para explicitar que o ensino médio no Brasil nasce como uma proposta de ensino para poucos fazendo com que nesse nível persistam problemas de acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou pela dificuldade de construir uma identidade, compreender as principais mudanças pelas quais passou o ensino médio no país, quais as condições de acesso e permanência e as políticas na área, as concepções presentes na proposta de Ensino Médio Inovador e nas DCNEM – 2011. Abordamos a proposta do Currículo Integrado e observamos até que ponto o parecer da DCNEM-2011 encontra-se articulado a superação dessa formação dual. Problematizaremos até que ponto as novas diretrizes dialogam e apresentam soluções às inquietações históricas sobre esse nível de ensino, elencaremos quais as novas possibilidades de organização que essa proposta do ensino médio apresenta para o país e que desafios continuam na agenda das políticas públicas educacionais, esboçaremos qual o projeto de universalização do ensino médio presente nos documentos atuais, sinalizando que a possibilidade de mudanças, só ultrapassará o aspecto formal se houver mobilização social por mais investimentos em políticas públicas e educacionais que possa superar quaisquer resquícios de dualidade e fragmentação de ensino. O desafio se resume em desintegrar o imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pela superestrutura, o ranço da pedagogia das competências, mudar radicalmente a organização escolar interna, a formação docente, as condições de trabalho, a prática pedagógica, e, enfim, dar condições objetivas e subjetivas para tornar real oferta de igualdade. Apontaremos que as políticas públicas educacionais não almejam liquidar com o capitalismo ou com as políticas neoliberais, mas sim implementar uma educação mais crítica e eficiente para o desenvolvimento do país, então dentro dos limites que nos são dados encontramos o grande desafio de fazer com que as possibilidades reais de mudança – mesmo dentro de um cenário dual - sejam concretizadas. Toda discussão apresentada neste estudo apoiou-se numa revisão bibliográfica sobre a temática no intuito de entender o projeto de sociedade que respaldou a construção dos documentos legais, assim como, suas possibilidades de avanços ante os discursos neles proclamados.

**Palavras-chave:** Concepção de Educação. Ensino Médio. Identidade. Políticas Públicas.

## O OLHAR DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O PROCESSO DE EROTIZAÇÃO INFANTIL

Paulo Cesar Cedran  
Chelsea Maria de Campos Martins  
Lais Rampin  
Centro Universitário Moura Lacerda

O processo de erotização presente na primeira infância é consequência do papel que a mídia exerce sobre a cultura por meio da banalização e vulgarização do sexo feminino (FELIPE & GUIZZO, 2003). Neste sentido, o olhar do professor de Educação Física pode colaborar com minimização dessa influência com vistas a garantir o pleno desenvolvimento das crianças, conforme determina o artigo 29 da LDB/96. A presente pesquisa tem por objetivo investigar da influência e a presença de elementos eróticos alheios a criança por meio de entrevistas realizadas pelo professor de Educação Física, em uma unidade infantil da cidade de Sertãozinho/SP. As entrevistas foram realizadas junto as mães de alunas que frequentam a referida escola com filhas na faixa etária de quatro a cinco anos. Os dados obtidos permitiram identificar a ausência junto a essas mães da visão de que as mídias e em especial a televisão exercem essa influência sobre as meninas, no que se refere ao estímulo precoce de erotização. Partindo do referencial teórico sobre a questão foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de identificar se as mães compreendem a diferença entre sexualidade infantil e processo de erotização precoce. Pode-se concluir que a maioria das mães entrevistadas ao permitir que suas filhas usassem acessórios, maquiagem e roupas não condizentes com a faixa etária não conseguiu correlacionar esta situação com o contato com a televisão e redes sociais sem restrições, não identificando também, que estas atitudes estariam contribuindo para a precoce erotização infantil. Assim, o professor de Educação Física ao entrevistar as mães contribuiu para que se desenvolvesse não somente as habilidades e competências das crianças por meio da formação pessoal e social e de conhecimento de mundo, como também contribuiu para a utilização do movimento como instrumento de desenvolvimento da lateralidade, orientação espaço-temporal, qualidades físicas e recreação como também os valores referentes a vivência social e pessoal na qual as questões de ordem sexual estariam presentes no processo de desenvolvimento da criança.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Prática Docente. Sexualidade Feminina.

## A ADOLESCÊNCIA, CORPO E GÊNERO

Rafael Miranda Oliveira  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

A adolescência é uma fase do processo do desenvolvimento humano caracterizada por grandes transformações biopsíquicas e sociais responsáveis, também, pela construção da identidade do sujeito, possuindo, esse processo, como ponto de partida as mudanças corporais inerentes ao período, sendo o corpo fator delimitante neste ciclo de vida; de modo que a compreensão dos valores sociais atribuídos aos corpos, suas características e manifestações possibilitam ao adolescente apropriar-se de certos modelos sociais na construção de sua identidade. O corpo torna-se para o adolescente um referencial identitário, onde por meio de imagens que lhes são apresentadas pela sociedade por meio de diversas mídias, cada qual constituída de aspectos físicos e comportamentais associados a valores, despertam ou não o interesse em serem incorporados pelo adolescente na construção de sua identidade. Cada sociedade estabelece marcas e valores nos corpos e em suas manifestações, responsáveis pela atribuição de características e significados entre esses itens podemos citar as questões de gênero. As mídias possuem grande influência nesse processo, principalmente a televisão ao apresentar por meio de seus personagens reais ou fictícios modelos de masculinidade e feminilidade, entretanto muitas das vezes sob um viés estereotipado estabelecendo características e comportamentos específicos para cada gênero, possuindo função normatizadora e de referência social. A não adequação às normas ditadas torna-se motivo de questionamentos e exclusão social. Para o adolescente a homogeneidade e o interesse pelas distintas questões de grandes valores sociais, fazem parte no processo da construção de sua identidade. Sendo assim, faz-se necessário identificar junto aos adolescentes de diversas classes sociais as características responsáveis pelo estabelecimento de padrões corporais da masculinidade e feminilidade, se são específicas ou divergentes em cada gênero, a valorização de cada signo entre os gêneros, de forma singular e oposta, a relação com a sexualidade e a influência da mídia nesse processo. A escola torna-se, portanto, local adequado para a pesquisa que é de abordagem qualitativa, onde buscaremos conhecer, por meio de entrevistas com o adolescentes de ambos os sexos, o modelo de beleza masculina e feminina e, conseqüentemente, conhecer a influência das mídias na construção do padrão de beleza.

**Palavras-chaves:** Adolescência. Corpo. Gênero.

# ATIVIDADE RÍTMICA E EXPRESSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Raphael Rivoiro Baetta  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda

Os gêneros masculino e feminino são altamente influenciados pela nossa cultura e pela sociedade em que vivemos. Desde bebês existem estereótipos que indicam a diferença entre meninos e meninas; quando nascem as meninas ganham bonecas e meninos bola ou carrinho; a cor azul é destinada somente para os meninos e a cor rosa para meninas. Com isso, indústrias de vestimenta difundem padrões para os gêneros masculino e feminino, como calça e camisas com enfeites de super-heróis, para os meninos e para as meninas minissaias. Por meio da estruturação da vida em sociedade, percebemos que os corpos expressam as composições sociais os quais fazem parte, mas é o conceito de gênero que implica e estabelece significados para as diferenças corporais, e estes significados variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, pois, nada especificamente no corpo determinam como a divisão social será estabelecida, entretanto, os corpos apresentam marcas visíveis de processos históricos e assim são treinados, marcados, estereotipados e rotulados, assumindo o gestual masculino e feminino que seja socialmente admitido. Assim compreendemos que a educação corporal também assume conhecimentos, movimentos, trejeitos e posturas diferenciadas entre homens e mulheres. O objetivo desse estudo principal é verificar e analisar como as crianças de 10 anos, de ambos os sexos, percebem, veem, lidam com as aulas de Educação Física Escolar, especificamente, com o conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança), e o objetivo secundário é conhecer a percepção que os docentes possuem a respeito do conteúdo “dança”. Considerando que o trabalho apresenta como objetivo conhecer e analisar a visão que as crianças de ambos os gêneros do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar, e o objetivo secundário de conhecer a percepção que os docentes de EF sobre o conteúdo dança. Optou-se nesse estudo pela pesquisa de campo qualitativa, possibilitando investigar a realidade (o fenômeno) com mais profundidade.

**Palavras-chaves:** Educação Física Escolar. Dança. Gênero.

## O SUJEITO LÍRICO NA CONTEMPORANEIDADE

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

Do “ego” racionalista da poesia clássica, nos séculos anteriores a Cristo, bem como na sucessão de autores que, simetricamente, trabalharam a poesia, passando pelo subjetivismo romântico, individualista e rebelde, para chegar à modernidade – e à contemporaneidade –, com a ruptura de todas as amarras linguísticas e literárias, a questão do sujeito lírico incorpora não mais a poesia lírica tradicional, como no período anterior a meados do século XIX, mas um lirismo capaz de exercer o recorte do mundo e de realizar a estruturação da linguagem no poema a fim de apresentar uma nova poesia lírica. Tudo se rompe na transição entre a literatura clássica, anterior ao Romantismo, e a modernidade que se seguiu desde então. Há temas mais líricos e menos líricos, atualmente, mas ambos têm lugar no lirismo contemporâneo. Essa perspectiva é decorrência de uma atualização da lírica que é uma marca de sua presença: não apenas ao poeta, mas também ao crítico literário – e por que não ao leitor? –, importa o modo como a linguagem do poema organiza e estrutura os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. É que, reencontrando sua antiga tradição musical, o poema lírico tem suas marcas nas propriedades de som e ritmo das palavras (melopeia), bem como nas imagens (fanopeia) e, também, na circulação e na discussão de ideias (logopeia) que busca apresentar. Selecionados, esses elementos combinam-se para organizar o texto poético. Na superposição de seleção e combinação, o resultado é a poeticidade da linguagem, que leva à função poética da linguagem, como discutida por Jakobson. Pretende-se verificar a possibilidade de se discutir a poesia lírica contemporânea em obras como *O útero é do tamanho de um punho* e de *Rua da padaria*, respectivamente, de Angélica Freitas e de Bruna Beber, mas contrastando-as com autores brasileiros modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e outros.

**Palavras-chave:** Gêneros Literários. Lirismo. Poesia Lírica. Sujeito Lírico.

## LETRAMENTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

Pensar na literatura como aquisição de linguagem não é nenhuma novidade, mas fazer dessa aquisição um processo contínuo na vida dos alunos, por meio do Letramento literário, pode ser uma eficiente metodologia aos professores interessados em fazer da literatura, da leitura, de rodas de leitura, bem como do livro, elementos indispensáveis na vida e na formação de leitores. Letramento literário, hoje, mais do que a tradicional formação de leitores, significa uma maneira diferente de lidar com a leitura dia a dia dos alunos. A escola é fundamental nessa proposta; sem ela, não há letramento literário, uma vez que não se pode prescindir do elemento educativo incorporado nas trocas de experiências de leitura entre os alunos, em um ambiente em que nenhum outro seria melhor do que o da escola. Nesse sentido, é preciso fazer do processo de letramento literário algo contínuo, capaz de levar à apropriação desses elementos de maneira pessoal e mais próxima possível dos leitores, isto é, fazendo daquilo que se lê uma apropriação pessoal, no sentido de tomar posse de algo que, desde então, torna-se imprescindível ao leitor, especialmente por esses laços que aproximam o leitor e obra literária, criando neles uma vivência capaz de dar sentido ao letramento literário que se espera encontrar nas escolas. Na prática pedagógica, não há esse tipo de letramento sem o contato do leitor com as obras literárias; tal postura é necessária, para que se crie uma comunidade de leitores eficientes, em que se busque a ampliação do repertório de leitura dos alunos, numa troca de experiências fundamentais. Tais propostas tendem a oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento da competência literária que, hoje, nas escolas, nem sempre tem aproveitamento coerente com a importância de se criar o hábito de leitura na vida dos alunos, sejam eles de qualquer nível. Mas é, especialmente, nos ensinos fundamental e médio que o letramento literário têm sua maior relevância.

**Palavras-chave:** Identidade. Língua Portuguesa. Literaturas Africanas. Memória.

## FICÇÃO AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renato Alessandro dos Santos  
Centro Universitário Moura Lacerda

As literaturas africanas de língua portuguesa estão mais vivas do que nunca, atualmente. No Brasil, autores como Mia Couto e José Eduardo Agualusa, além de Pepetela, Luandino Vieira e outros têm leitores cativos e a atenção da crítica literária – algo bem diferente do que acontecia há 20 anos, quando os cursos de Letras nem sequer tinham as disciplinas de Literaturas africanas de língua portuguesa em suas matrizes. Atualmente, discutir as temáticas da diáspora, da alteridade, do discurso pós-colonial em oposição ao colonial, da memória, da identidade, da dupla colonização feminina, dentre outros tópicos em evidência – como utopia, distopia, afro-pessimismo da década de 1980, o insólito e o fantástico de contos como *O embondeiro que sonhava pássaros* ou *Nas águas do tempo*, ambos de Mia Couto –, é algo bastante comum nos cursos de Letras que, de uma vez por todas, adotaram o estudo, a sistematização e a importância das literaturas dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), casos de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Em cada um desses países, com maior e menor avanço, é possível falar de um sistema literário que, desde as últimas décadas do século XX, passou a existir, especialmente, em Moçambique, Angola e Cabo Verde, enquanto em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – embora com uma atuação menos dinâmica de autores, obras e público leitor, a tríade necessária à sistematização literária (com sugeriu Antonio Candido em sua *Formação da literatura brasileira*) –, esses dois países também têm leitores cativos aqui e, também, lá, nos países africanos de língua oficial portuguesa, algo que constitui um saber admirável, isto é, o de que a língua portuguesa, como as literaturas africanas, está mais viva do que nunca no dia a dia dos falantes e dos leitores que dela se servem e se ocupam, transformando-a, diariamente.

**Palavras-chave:** Identidade. Língua Portuguesa. Literaturas Africanas. Memória.

# PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ABORDAGEM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberta Alessandra Fardin Bianchi  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente resumo integra a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda, que tem como temática a abordagem curricular através de projetos na educação infantil. O objetivo deste resumo é descrever a revisão bibliográfica realizada na fase inicial da pesquisa, cujo intuito é conhecer as concepções dos professores da educação infantil sobre projetos e como os desenvolve. No intuito de conhecermos as pesquisas recentes sobre o tema projetos em educação, destacadamente sobre o desenvolvimento de projetos na educação infantil, realizamos uma revisão bibliográfica inicial, buscando artigos, teses e dissertações que desenvolveram o tema, dentro do período de 2000 a 2015. Utilizamos como filtro os termos projetos e educação infantil. É válido ressaltar que durante a pesquisa, observamos a existência de poucos trabalhos publicados que fazem referência ao trabalho com a metodologia de projetos na educação infantil. Na revisão bibliográfica encontramos dois artigos que servirão de ancora para a pesquisa, são eles: “Metodologia de Projetos na Educação Infantil: valores, saberes e desafios”, de Monteiro, Oliveira e Rondon (2013), que sinalizam os equívocos que existem em relação aos projetos na educação infantil, e legitimam, a partir do referencial teórico que utilizam a importância da valorização da infância e de uma aprendizagem significativa na educação infantil, utilizando assim os projetos. Já o artigo “Educação Infantil e Projetos: uma questão de currículo ou método?”, de Silva e Ferreira (2005), partindo dos estudos de Moysés Kuhlmann sobre a infância, traz as abordagens encontradas no trabalho com projetos na educação infantil, como Reggio Emilia, High/Scope e projetos de vida cooperativa. Nas pesquisas sobre as dissertações selecionamos oito delas, mas concluímos que três serão principais para a pesquisa que desenvolveremos durante o mestrado. São elas, “O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil de Leitão (2011), “A Pedagogia de Projetos: de sua formulação inicial a sua re-significação na educação infantil atual”, de Santos (2007), “Portfólio na Educação Infantil: Desvelando Possibilidades para a Educação Formativa”, de Rizer (2007). Todos os artigos e dissertações encontrados legitimam a educação infantil como etapa muito importante que necessita de um trabalho pedagógico significativo, também apontam a importância da formação dos professores e sua atuação como mediador do processo e não como um mero transmissor de conhecimento. Outro aspecto importante no trabalho com projetos na educação infantil é a forma como os registros acontecem, a importância da documentação pedagógica. Os trabalhos selecionados auxiliam na compreensão da importância do desenvolvimento de projetos na educação infantil, nas discussões em torno do papel do professor neste desenvolvimento e também na importância dos registros e concepções dos professores sobre os projetos que desenvolvem junto a seus alunos.

**Palavras-Chave:** Currículo. Educação Infantil. Projetos.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA

Roberta Fiacadori Kato  
Michelle Mayumi Chinen  
Mateus Henrique Meska  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

Este estudo tem o objetivo de apresentar a importância da atuação do discente implementando atividades de educação e promoção em saúde, para o seu processo de aprendizagem na graduação. Trata-se de um estudo descritivo das atividades realizadas pelos acadêmicos de graduação em enfermagem durante o Estágio Curricular Supervisionado - Promoção da Saúde na Educação, em uma Escola Estadual de um município do Interior de São Paulo. Por se tratar de um relato de experiência desenvolvido pelos acadêmicos de enfermagem não necessitou passar pelo CEP. Juntamente com coordenação e direção da escola de Educação Básica foi desenvolvido o Projeto Sexualidade, cuja finalidade a atuação dos estudantes de enfermagem junto a escolares, com idade entre 12 e 17 anos. As atividades foram desenvolvidas por meio de aulas dialogadas com base na metodologias ativa, contando com feiras e dinâmicas. Para desenvolvimento do Projeto Sexualidade os escolares interagiram com os estudantes de enfermagem a partir de três momentos: iniciação a sexualidade, vulnerabilidade e DST; violência sexual. No primeiro momento, foi dividido cada sala entre meninos e meninas, desenvolvendo um bate-papo sobre sexualidade, principais dúvidas e seus conhecimentos prévios. No segundo momento foi desenvolvido uma feira de vulnerabilidades e DST, para isso foi realizado uma exposição em cinco estações: a primeira de doenças sexualmente transmissíveis causadas por vírus, a segunda doenças sexualmente transmissíveis causadas por bactérias, a terceira riscos e vulnerabilidades de contrair DST, a quarta estação foi aprendendo a usar camisinha e por último a quinta estação, foram realizadas exposições de panfletos preventivos de doenças sexualmente transmissíveis. Para finalizar, trabalhou-se violência sexual por meio de teatro, dinâmicas e discussões em grupos. Considera-se a interação de estudantes da Graduação em Licenciatura em Enfermagem um recurso de aprendizagem que possibilita o amadurecimento enquanto graduandos, permitindo despertar para um outro cenário de atuação da própria enfermagem, bem como desenvolver a prática de promoção e educação em saúde na escola de Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Educação em Saúde. Enfermagem. Promoção da Saúde.

# A APLICAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PELOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Sérgio Luís Balthazar

Daniela Leal

PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Os professores nas séries iniciais deparam-se com muitas dificuldades ao trabalhar com conceitos matemáticos. Isto porque, a matemática precisa estar relacionada com o cotidiano dos alunos para ter significado, além de suas próprias especificidades. Nas séries iniciais esta relação não é diferente, precisa-se trabalhar com o conhecimento que os alunos têm. Entretanto, quando se observa a formação do professor-pedagogo que ministra aulas de matemática entre outras disciplinas, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental do ciclo I, nota-se que em seu curso a carga horária destinada à matemática é pequena; o que não dá condições suficientes ao futuro professor para desenvolver um ensino adequado. Sabe-se, também, que muitos escolhem a licenciatura em pedagogia por não gostarem da matemática. Todavia, terão que ensiná-la. Também devemos salientar a importância das Instituições de Ensino no acompanhamento nas práticas de ensino de matemática e de outras disciplinas, e mencionar que muitos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, com isso ficam com pouco tempo para preparar suas aulas. Na parte do bloco inicial de alfabetização, percebe-se que há problemas também e que, acredita-se que precisaria ter um educador matemático para auxiliar no trabalho com a alfabetização. Objetiva-se, portanto, nesta pesquisa estudar o trabalho de professores-pedagogos conjuntamente com um professor de matemática, no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com intuito de, além de preparar o aluno para a mudança de ciclo, verificar a importância de um trabalho direcionado à capacitação dos educadores das séries iniciais, na linguagem matemática, por intermédio de estratégias que busquem uma melhoria do ensino e tornem o aprendizado da matemática menos impactante tanto para alunos quanto para os professores que ensinam. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento, inicialmente, a entrevista com os professores, para posteriormente a realização de trabalho conjunto com os mesmos, para futura análise dos resultados obtidos com o tipo de capacitação proposta.

**Palavras-Chave:** Capacitação. Matemática. Séries Iniciais.

## A INFLUÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Sinara A. L. Silva  
Evani A. Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Este estudo tem como principais objetivos analisar práticas de trabalho com leitura e escrita de alunos do ensino técnico-profissionalizante, em sala de aula, e refletir sobre o papel do professor, durante essas práticas, para a constituição de sujeitos leitores. Durante a pesquisa, os alunos estavam cursando o segundo e terceiro módulos do curso técnico em administração, em uma escola no interior do estado de São Paulo. Este estudo está estabelecido nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e discursiva, especificamente na vertente didática sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, a fim de desenvolver um trabalho que integrasse as práticas de leitura e escrita, e favorecesse o uso correto da língua, contribuindo com o desenvolvimento efetivo dos alunos. Optou-se pela metodologia qualitativa, tendo como foco a interação dos alunos com a professora/pesquisadora e a situação estudada, enfatizando o processo de aprendizagem e desenvolvimento como instrumento de trabalho docente e de coleta de dados para a investigação. Assim, adotamos também a pesquisa participante, encontrando, no paradigma qualitativo, um caminho viável para o desenvolvimento deste trabalho, guiado para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. Os resultados alcançados apresentam que os alunos manifestam claramente mais interesse pelos textos, com cujo gênero eles têm mais afinidade e, conseqüentemente, mais domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, em relação a textos com os quais eles têm menos contato, observou-se maior dificuldade na leitura, compreensão e até mesmo escrita. A sala de aula compõe-se pelo encontro de sujeitos distintos, com histórias diferentes, e verificou-se que, por meio do convívio e das interações sociais, ocorre troca de experiências entre alunos e entre estes e a professora. Esta tem um papel de suma importância, pois, por meio de suas ricas contribuições, promove práticas para a constituição dos sujeitos leitores, auxiliando nas mediações, na organização do conteúdo a ser desenvolvido, nas interações e orientações, buscando sempre, durante as atividades, incentivar e desenvolver os trabalhos com a leitura e a escrita. Desse modo, os resultados demonstraram que o trabalho com gêneros textuais foi produtivo, pois durante esse período tivemos a oportunidade de trabalhar com a leitura e a escrita dos alunos e observar as interações aluno/aluno, aluno/professora e seus respectivos avanços, tendo em vista o contexto histórico-cultural de cada um.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Gênero textual. Leitura e escrita.

# ASPECTOS ÉTICOS E SOCIAIS DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO JUNTO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUARIBA/SP

Stella Barichello Martins de Freitas  
Chelsea Maria de Campos Martins  
Paulo Cesar Cedran  
Centro Universitário Moura Lacerda

A escola representa um espaço privilegiado para formação dos alunos no que se refere a reflexão sobre os conflitos e valores presentes no processo de formação ética da criança. A escola ao se fazer presente eticamente deve atuar para garantir a coerência entre as práticas e os princípios que norteiam a aquisição de valores e a resolução de conflitos que ocorram em seu espaço. Questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas, componentes de uma moral, sem ser em si mesma mera prescrição normativa é dever social dessa instituição. No meio acadêmico pesquisadores como Darido (2001) afirma que o papel da Educação Física perpassa por várias tentativas de rompimento com os modelos de ensino mecanicista, esportivista e tradicional que não contribuí para a formação de valores conforme o preconizado na legislação vigente. Visando oferecer outras concepções pedagógicas, tais como a humanista e a fenomenológica, o desenvolvimento da psicomotricidade, baseada nos jogos cooperativos, e a visão sócio-interacionista e construtivista indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem suprir esta lacuna no processo formativo do educando. Assim, em virtude das concepções mais tradicionais a Educação Física vem progressivamente perdendo sua identidade, em especial, no Ensino Fundamental, em relação ao seu propósito de criar processos de interação e socialização, que contribuam para uma vida saudável e principalmente para a construção de valores no processo de formação do aluno/cidadão. Ainda no contexto escolar, a Educação Física muitas vezes é desvalorizada por parte de alunos e pela própria equipe gestora pelo fato de que o sistema brasileiro de educação prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando melhores resultados nos processos de avaliações externas, como por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Essas avaliações que tem por finalidade produzir um diagnóstico do sistema de educação pública, deixa a desejar quando se refere a conteúdos que contribuam para a formação cidadã e crítica do aluno. Tendo em vista orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, a qualidade do próprio processo formativo é que fica prejudicada. Neste sentido, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a implementação do Currículo de Educação Física nas escolas públicas do município de Guariba/SP. O procedimento metodológico adotado a fim de verificar o alcance dos objetivos propostos na pesquisa foi o da abordagem qualitativa que privilegiou a documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e da documentação direta (acompanhamento das aulas de Educação Física), por meio da realização de entrevista semi-estruturada. A ênfase no Ensino Fundamental (Ciclo II) tem a finalidade de verificar, em que medida, o conteúdo programático de Educação Física contribui como meio de formação humana na preparação dos alunos para enfrentarem conflitos do

cotidiano com dignidade e respeito para que possam conviver de forma atuante e participativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo Oficial SEE. Educação Física Escolar. Formação Humanista.

## CONTRIBUIÇÕES DE RECENTES PESQUISAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Valéria Helena Reiff Janini  
Rosilene Batista de Oliveira  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa ainda em fase de desenvolvimento no PPGE, cujo tema é intitulado “As metodologias ativas no ensino técnico de enfermagem: as percepções dos professores”. A vivência diária durante a formação dos alunos no curso técnico de Enfermagem mostrou-nos algumas dificuldades e aflições vividas pelos docentes da área. Diversidades essas que refletem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na utilização de ferramentas educacionais para estimular e incentivar o aluno a construir o conhecimento. Trata-se de uma pesquisa voltada à questão da prática docente e como ela tem se desenvolvido, considerando que hoje há uma motivação para que os professores do ensino técnico de Enfermagem aperfeiçoem sua prática a partir de uma “metodologia ativa”. Dessa forma, o presente estudo, em sua fase inicial, utilizou a análise bibliográfica de 08 trabalhos científicos publicados na base de dados Scielo, Lilacs e CAPES, os quais estão relacionados com metodologias ativas. Portanto, a revisão proporcionou conhecer autores que se dedicam ao estudo sobre metodologias ativas e práticas docentes, visando um aprendizado crítico e reflexivo. Observamos que há muitos trabalhos que mostram a importância da utilização das metodologias ativas, destacadamente no ensino técnico em Enfermagem, porém, há poucas discussões direcionadas a conhecer e compreender o que pensam os professores desses cursos e como utilizam as propostas de metodologias ativas. Surge então, a partir da revisão feita, a ansiedade de conhecer e compreender como esta metodologia se apresenta e efetiva-se também na área da formação técnica em Enfermagem. Observamos, a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano do ensino técnico em Enfermagem, que a proposta de utilização da metodologia ativa tornou-se uma abordagem muito incentivada na prática docente. Ainda por meio da revisão bibliográfica, podemos conhecer quem são os autores que são utilizados como referencial teórico, a fim de compreender a metodologia ativa e o papel do professor como mediador, recaindo sobre ele entender o que é esta metodologia e como a mesma pode contribuir para a aprendizagem dos alunos do curso técnico em enfermagem.

**Palavras-chaves:** Metodologias Ativas. Prática Docente. Técnico em Enfermagem.

## ATIVIDADES AUXILIARES NA CORREÇÃO DA POSTURA CORPORAL EM ESCOLARES

Yuri Henrique Siqueira Pompeo  
Santiago de Oliveira Teodoro  
Raphael Rivoiro Baetta  
Centro Universitário Moura Lacerda

O presente artigo abordará questões envolvendo problemas e desvios posturais em alunos do ensino médio, que é um assunto tão pouco divulgado e abordado nas aulas de educação física escolar, propondo atividades que auxiliem na correção postural, como o yoga e o kung fu, abordadas nas aulas de educação física. De modo a conscientizá-los sobre a importância de uma postura correta e seus benefícios em seu cotidiano. Sendo assim, o yoga e o kung fu inseridos nas aulas de educação física escolar, irão contribuir para sua fase pós-escolar, tornando-os melhor preparados para o mercado de trabalho e universidades, caminhos estes que se mostram cada vez mais competitivos. Os benefícios da prática do kung-fu e Yoga são voltados ao desenvolvimento pessoal, mental e corporal dos praticantes, sendo alguns desses benefícios a melhoria na atenção e senso de percepção; auxílio na ampliação do senso de espaço e direção; aprimora os reflexos; coordenação motora; e melhorias na postura e fortalecimento muscular. Em suma pode-se dizer que essas modalidades é ótimo para o bem do corpo e equilíbrio da mente, já que em paralelo às práticas das técnicas o aluno é incentivado a conhecer a cultura que envolve e deu origem a essas artes. A Educação Física na escola tem o objetivo de incluir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, vinculadas aos blocos de conteúdos esportes, jogos, ginásticas, lutas, conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998). O presente estudo tem como objetivo propor atividades práticas que auxiliem na correção postural dos alunos do ensino médio, utilizando a modalidade Kung-fu e Yoga. A Metodologia utilizada para este trabalho foi a revisão bibliográfica, as buscas foram realizadas em três bases de dados bibliográficos – Google acadêmico; LILACS e SciELO - ScientificElectronic Library Online. Onde foram selecionados os artigos que abrangesse o tema abordado. Tendo isso em vista se faz necessário uma reeducação de seus hábitos, o yoga e o kung-fu podem ser usados como ferramentas de auxílio que estimulem e conscientizem esses alunos, transmitindo conhecimentos sobre uma postura correta, que conseqüentemente irá trazer inúmeros benefícios para seu desenvolvimento no decorrer de sua vida.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Ensino Médio. Kung-fu. Postura Corporal. Yoga.

# RESUMOS EXPANDIDOS

# UMA REFLEXÃO CRÍTICA DOS MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS NA EAD

Carlos Rodrigo Monteiro Cheri  
Paulo César Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente resumo expandido tem o objetivo de refletir sobre as metodologias de ensino que melhor atendam as diferentes propostas educacionais ao elaborar o plano de disciplina no Ensino Superior para a modalidade de educação a distância. A adoção por um currículo mecânico e controlador prevalece, resultando em um método de ensino que impõe ao aluno conhecer as respostas corretas para que se possa estipular uma nota, não propicia condições para que ocorra a reflexão crítica no processo ensino/aprendizagem. Esse fato fica evidente diante da forma com que é estabelecida a metodologia de ensino que não leva em consideração a diversidade e a subjetividade de uma sala de aula no desenvolvimento de competências na Educação Superior.

A necessidade de utilizar a didática na adoção do método de ensino mais apropriado para o desenvolvimento estruturado das competências, nem sempre está relacionada ao alinhamento curricular, onde seriam identificadas as coerências entre os diferentes elementos do currículo e as necessidades apresentadas pelos alunos. Neste contexto, os elementos deveriam estar vinculados com os objetivos educacionais e com os métodos de ensino e não apenas impostos por modelos pré-concebidos que devem ser rigorosamente utilizados no EAD.

Seria no decorrer de sua atuação como professor, que a prática pedagógica seria aperfeiçoada. Durante a realização do seu trabalho, “das experiências e aspirações[...] na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos” (RIBAS, 2000, p. 62). Nesse contexto, o problema está não na escolha dos métodos de ensino, já que a decisão do professor pelo método de ensino não é levada em consideração. Essa prática contraria o que Ribas (2000) denominaria de finalidade da prática docente, ou seja, qual o método de ensino aplicado seria melhor para o desenvolvimento das diferentes finalidades educativas.

Há uma variedade de métodos de ensino disponíveis aos professores e tutores presenciais e a distância na execução de sua tarefa de criar um ambiente de

aprendizagem aos alunos. Neste sentido, a escolha de métodos pedagógicos e a utilização de diferentes técnicas e atividades de concepção existentes deveriam ser consideradas e apoiadas para que os professores, considerando uma realidade onde a repetição deve ser evitada, pudesse criar condições para a reflexão e a interação em sala de aula.

A criação e implementação de ambientes de aprendizagem ricos metodologicamente, não só atenderiam ao propósito de responder à diversidade de estilos de aprendizagem, como também, ajudariam na garantia de posicionar a universidade como um centro de referência, sobre o que constitui a sua missão fundamental: a geração de conhecimento, por meio da investigação e transmissão de saberes, que seria alcançado por meio do ensino.

Mesmo fundamentado teoricamente como fizemos acima, o cenário educacional do EAD não contempla esta perspectiva didático pedagógica apresentada. Num modelo educacional em que o lucro se sobrepõe aos interesses educativos e, em um cenário de aquisições, fusões e redução de custos no contexto das IES de capital aberto, é preciso atentar-se para o detalhe em que, a decisão pelo método de ensino está relacionada com a questão dos custos envolvidos, com os recursos empregados e o com o tempo de aula exigido, limitando ao máximos os encontros presenciais (BALL, 2014).

Legalmente, o desenvolvimento de competências no Ensino Superior para a modalidade de educação a distância destaca a necessidade de selecionar métodos de ensino mais adequados para alcançar os objetivos educacionais (ELTON, 2000) mas cada método de ensino tem o seu papel no processo de aprendizagem. Por esse motivo, seria ideal a utilização de métodos variados, combinados e aplicados pelos professores na Educação Superior (ZABALZA, 2003; 2011). O docente deveria direcionar sua atenção ao método de ensino que melhor atendesse aos objetivos educacionais, ao conteúdo programático que será ministrado. Na Educação Superior, os professores deveriam estar comprometidos com o método de ensino a ser utilizado, direcionando suas ações para os indícios implícitos nas condicionantes sócio-culturais.

Dentre os autores que ressaltam a necessidade da relação entre os métodos de ensino e os objetivos educacionais, Cohen (1987), analisou a coerência que deve existir entre os diferentes elementos que compõe o currículo, destacando a necessidade de estabelecer um alinhamento curricular (BOLÍVAR, 2008). A este respeito, González (2013) ranqueou em sua pesquisa os métodos de ensino com maior amplitude e eficiência na Educação Superior. Constatou que os métodos de ensino que propiciam

uma interação maior com a realidade refletem mais nos alunos e, possivelmente, proporcionam um alcance mais amplo dos objetivos de aprendizagem.

Segundo González (2013), palestras, tutorias e testes, utilizados em grande escala na educação a distância são classificados como última opção aos critérios de eficiência e abrangência. Mesmo assim, tais métodos são os mais utilizados atualmente, justamente, por permitir a redução dos custos nas IES de capital aberto que adotam métodos que propiciem redução de custos. O resultado da pesquisa é significativo para as políticas de acesso na Educação Superior, pois, ao caracterizar que o ensino superior baseia-se principalmente na transmissão de conhecimento (MARTIN-MOLERO, 1993), este ocorre de forma mecânica e tecnicista, prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico e focando-se apenas nas metas de ampliação de vagas que as faculdades estabelecem (NAVARIDAS, 2004).

É preciso refletir sobre os métodos de ensino adotados na Educação Superior para a modalidade de educação a distância, alinhando os conteúdos do currículo a métodos para a construção do aprendizado, identificando qual seria o método de ensino selecionado pelo professor para que o aluno pudesse aprender efetivamente.

### Referencias Bibliográficas:

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOLÍVAR, A. La práctica curricular. In A. De la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

ELTON, L. **Turning academics into teachers:** a discourse on love. *Teaching in higher education*, ed. 5, vol. 2, p. 257-260, a. 2000.

GONZÁLEZ, J. Alcoba. Alineamiento Curricular En Educación Superior. **Professorado**, vol. 17, nº 3, sept.-diciembre. 2013. Disponível em: < <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL3.pdf> >. Acesso em: 22 set. 2016.

MARTÍN-MOLERO, F. **El Método:** su teoría y su práctica. Madrid: Dykinson, 1993.

NAVARIDAS, F. **Estrategias Didácticas en el Aula Universitaria**. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones, 2004.

RIBAS, M. H. **Construindo a Competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003

\_\_\_\_\_. **Metodología Docente**. REDU - Revista de Docencia Universitaria, ed. 9, vol. 3, p. 75-98, a. 2011.

# **AÇÃO DA PROMOÇÃO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES NA SUA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Danyele Fernandes Machado

Bruna Barbosa Santos

Marina Liberale

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática, possibilitando o domínio de conhecimentos científicos. Nesta modalidade, os alunos em formação no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, ampliam suas experiências em Promoção da Saúde na Educação Básica. Este projeto tem como objetivo proporcionar ao aluno de graduação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem ampliar suas experiências em Promoção da Saúde na Educação Básica, através de reconhecimento do contexto sociocultural, suas necessidades e possibilidades de trabalho de saúde no local e elaboração de planos de ensino para ações educativas voltadas à Promoção de Saúde.

De acordo com Candeias (1997), são múltiplas as combinações educacionais contextualizadas que têm por objetivo atingir ações e condições próprias para a vida, que conduzem à saúde. Apoiada na Lei de Diretrizes e Base (1996), a escola deve capacitar o aluno para a vida social e para o trabalho, proporcionando o senso crítico e autonomia diante de necessidades em seu contexto cultural. Nesse sentido, identificando e reconhecendo as necessidades de saúde, destaca-se a carência de trabalhos com temas sociais como propostos pelos temas transversais. De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais - PCNs, os temas transversais abordam e atravessam os vários campos do saber e podem ser trabalhados por qualquer professor em sala de aula (BRASIL, 1998).

Segundo a carta de Ottawa (1986), promoção da saúde é um meio para a o processo de capacitação no sentido de dotar o indivíduo para melhorar a qualidade de vida e saúde. Esse processo ocorre por meio da participação e protagonismo do indivíduo na conquista do seu bem-estar físico, mental e social. Faz-se necessário

identificar as suas aspirações para que possa modificar o meio ambiente de modo favorável. Esse projeto possibilita a realização de ações em âmbito escolar com a finalidade de promover a capacitação da comunidade para melhorar a sua qualidade de vida e seu empoderamento, visando os alunos e profissionais do ambiente alvo.

O Projeto contou com ações desenvolvidas no último semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015 na Escola Estadual Professor Walter Ferreira, em Ribeirão Preto. Contou com a participação de alunos bolsistas e voluntários do segundo e terceiro ano do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, uma enfermeira licenciada, e a coordenação de uma docente, todos da EERP-USP. Foram realizados encontros semanais, com duração de quatro horas na Escola de Educação Básica e encontros mensais com os integrantes do Projeto para discussão, reflexão e avaliação.

Junto à coordenação da Escola de Educação Básica, optou-se por desenvolver as atividades educativas com os estudantes do ensino médio, cerca de 300 alunos, todos com idade entre 14 a 17 anos. Nesse período foram desenvolvidas as seguintes atividades com as turmas do primeiro ano do ensino médio: "Concepção de saúde"; "Drogas"; "Perspectivas de futuro"; "Métodos contraceptivos, DSTs e Planejamento Familiar"; "Valores/Respeito"; "Gênero". Esses temas foram desenvolvidos segundo as necessidades da Escola, dos professores, funcionários e alunos. No ano de 2015, realizamos atividades com as turmas do primeiro ano do ensino médio (1º A, B, C e D), segundo ano do ensino médio (2º A, B e C), e terceiro ano do ensino médio (3º A, B e C).

Estas atividades, proporcionaram para os alunos o desenvolvimento de autonomia e cidadania, reforçando o papel da escola na formação de cidadãos, abordando necessidades dos alunos. No planejamento das atividades educativas foram desenvolvidas estratégias de ensino com a proposta das metodologias ativas, criando condições de problematização e de aprendizagens significativas. Deste modo, reconhece-se o professor como um mediador do processo de aprendizagem do estudante, trazendo-o para a "cena" como sujeito ativo (FREIRE, 1996).

Para os estudantes de Licenciatura em Enfermagem participantes do projeto, as atividades trouxeram a oportunidade de ampliar a visão do profissional de saúde atuando na educação básica, desenvolvendo habilidades docentes através de temáticas e metodologias ativas de aprendizagem, com a finalidade de agregar aprendizagem para os alunos do ensino médio. Propicia-se assim, o desenvolvimento de ações que atendem a proposta das diretrizes do Curso de Enfermagem (BRASIL, 2001): "Art. 3º O Curso

de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: [...] II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica [...]”.Reconhece-se que este projeto foi essencial para aumentar o conhecimento e desenvolvimento acadêmico e pessoal dos graduandos bolsistas, além de promover os conhecimentos voltados para a promoção da saúde dos alunosda Educação Básica.

Considera-se que os resultados relativos aos objetivos do Projeto de Extensão foram plenamente alcançados. Como a abordagem de Promoção da saúde visa a autonomia e participação no processo de saúde dos sujeitos envolvidos, compreende-se que a melhor estratégia de trabalho em classe é o empoderamento dos alunos, a partir do domínio dos conteúdos, ganhando um significado mais amplo e articulado com seu contexto sócio cultural. Assim, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de futuros educadores em saúde, pois foi possível vivenciar, de forma mais intensa, as oportunidades de planejamento, aplicação e avaliação das atividades a partir da metodologia ativa.

#### **Referências Bibográficas:**

BRASIL. **Resolução CNE/CES N° 3 de 7 de novembro de 2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): MEC; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE/MEC, 1996.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n.2, p.209-213, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE PARASIToses INTES TINAI S IMPLEMENTADAS EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR

Gabriela Rodrigues Bragagnollo  
Pâmela Caroline Gil de Toledo  
Neire Aparecida Machado Scarpini  
Beatriz Rosetti Ferreira

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP)

A escola é um local propício para exercer atividades de educação em saúde, pois é durante a infância que ocorre facilmente a transmissão de doenças parasitárias. Essa fase é decisiva na construção de condutas e posturas. O espaço escolar contribui para a aquisição de hábitos saudáveis, auxiliando no controle de diversas doenças como as parasitoses intestinais. Ao se implementar um programa de educação em saúde seria relevante avaliar o seu desdobramento para manter, adequar e aprimorar as atividades desenvolvidas tendo-se em vista a intervenção a ser realizada. Cabe ainda avaliar o processo de realização. Assim, a avaliação permite rever as práticas que foram aplicadas no programa, prever se uma intervenção foi bem sucedida, ou não, e oferecer uma estrutura para futuras atividades de educação em saúde (WHITEHEAD, 2003).

Um ponto importante do processo avaliativo de uma atividade de educação em saúde está em detectar “porque tal projeto é efetivo” ou “porque não é efetivo”, numa determinada localidade (AKERMAN et al., 2002). Sendo assim, num projeto cultura e extensão elaboramos e implementamos um programa educativo sobre parasitoses transmitidas via oral-fecal em uma escola pública do interior paulista, com crianças de 1º ao 4º ano, envolvendo as famílias dos alunos e os educadores. Em seguida realizamos a avaliação do impacto das atividades educativas por meio de entrevistas com os alunos.

Nesse projeto propusemos conhecer a opinião dos professores (n=5) que presenciaram e participaram das atividades a fim de obter dados mais significativos sobre a efetividade do programa educativo sobre verminoses intestinais; o processo de como foram elaboradas; os efeitos da promoção da saúde no espaço escolar e o papel do professor em participar e dar continuidade a atividades de educação em saúde na escola. Cabe ressaltar, que o professor está em constante contato com os alunos e mantém-se próximo da realidade cultural e social dos envolvidos, sendo o principal mediador (PINO, 2005) para promover a continuidade de ações de promoção de saúde na escola.

Esta pesquisa qualitativa possui caráter descritivo. Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro semi-estruturado aplicado por meio de entrevista individual, gravada com aparelho de áudio para registro e com duração de aproximadamente trinta minutos com cada professor. As entrevistas foram transcritas para análise das narrativas e descrição das falas dos professores, identificando as opiniões, sugestões, os benefícios e os impactos das atividades educativas para a população local de forma a contribuir com a melhoria de programas de saúde na escola.

A avaliação dos professores se deu em quatro categorias, sendo estas: (1) Forma de elaboração do programa educativo, (2) Implementação das atividades educativas, (3) Resultado das atividades educativas e (4) Possibilidade de dar continuidade às atividades de educação em saúde na escola. Cabe ressaltar que a elaboração do programa educativo implementado se deu a partir das sugestões dos professores que enfatizaram a importância de utilizar estratégias como teatro, vídeos, jogos, maquetes, feiras e multimídia, estimulando a participação ativa dos alunos. Assim, o método e as estratégias escolhidos para a implementação do programa educativo (jogos, teatro com fantoches, cartazes, desenhos e feira de exposição) procuraram despertar o interesse e motivar a participação dos alunos.

A ética da pesquisa foi direcionada pela Resolução 196/96 para pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da EERP-USP, Protocolo: nº1347/2011 de 15/06/2011.

Diante dos resultados obtidos, conseguimos informações que puderam nos auxiliar na avaliação das atividades educativas realizadas na escola. Ainda pudemos obter dados sobre a possibilidade de continuidade das atividades de educação em saúde, focando o papel ativo do professor.

A avaliação pelos educadores das atividades educativas realizadas na escola mostrou que o programa educativo foi elaborado e implementado de forma adequada e surtiu um efeito positivo sobre a mudança de hábito com relação à higiene pelos alunos envolvidos. Somente a atividade que envolveu a comunidade (familiares dos alunos), a feira de saúde, não foi muito apreciada. Isso se deu devido à forma como foi planejada, sugerindo que outras estratégias/metodologias poderiam ser empregadas.

Analisando os resultados obtidos, concluímos que para dar continuidade às atividades de um programa de educação em saúde numa escola, o seu planejamento deve ser realizado junto com os professores, a fim de incluir os conteúdos na grade curricular integrando saúde e educação. Além disso, atividades que envolvam toda a

comunidade devem ser cuidadosamente planejadas em conjunto, procurando divulgar e organizá-las de forma a oferecer uma estrutura adequada para abordar os temas de saúde com toda a população, garantindo a participação de todos. Foi possível observar ainda, que é necessário o investimento na formação continuada dos professores para estimular o desenvolvimento de atividades de saúde na escola.

Outro ponto relevante observado foi a importância da integração da universidade e escola de forma a fornecer mais recursos às atividades desenvolvidas, compartilhando conhecimentos e habilidades entre os envolvidos. Por fim, o trabalho de educação em saúde realizado nas escolas deve ser constante, visando resultados a longo prazo. A continuidade das ações educativas precisa ser realizada por todos os profissionais, principalmente pelos professores que estão em uma relação constante com os alunos e familiares. Educação em saúde: uma intervenção educativa por meio de uma atividade sistematicamente planejada. Isso significa facilitar meios para que a pessoa de modo voluntário compreenda e aceite os conhecimentos mediados pelas ações de promoção da saúde (CANDEIAS, 1997). Dessa forma, educar para a saúde requer conhecimento, inserção na comunidade e integração entre diferentes profissionais, estabelecendo ações para o benefício social.

#### **Referências Bibliográficas:**

AKERMAN, M.; MENDES, R.; BÓGUS, C. M.; WESTPHAL, M. F.; BICHIR, A.; PEDROSO, M. L. Avaliação em promoção da saúde: foco no “município saudável”. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.5, p. 638-46, 2002.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e organizacionais. **Revista Saúde Pública da USP**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

WHITEHEAD, D. Evaluating health promotion: a model for nursing practice. **Journal of Advanced Nursing**, Devon, v.41, n.5, p. 490-498, 2003.

# UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA REDE PRIVADA DE ENSINO

Loredana Costa de Oliveira e Silva  
Paulo Cesar Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho tem por objetivo investigar a concepção de interdisciplinaridade e analisar as possibilidades dos docentes de uma unidade escolar da rede privada de ensino desenvolverem práticas interdisciplinares no Ensino Médio.

No contexto educacional atual, a estrutura e organização da maioria de nossas escolas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e avançando para o Ensino Superior, não atendem de maneira satisfatória as demandas sociais atuais em torno dos objetivos educacionais previstos constitucionalmente.

As pesquisas realizadas, por Fazenda (1994, 2001), acerca da interdisciplinaridade apontam possibilidades para modificar essa realidade. Apesar das mudanças que vem ocorrendo no panorama educacional, por meio da ampliação do acesso e permanência dos alunos na escola, bem como pela implantação de políticas públicas voltadas para a reorganização curricular e formação docente, ainda está presente uma concepção de prática docente que reproduz atividades que priorizam a transmissão de conteúdos de maneira fragmentada e pouco significativa para o aluno, desconsiderando o contexto sociocultural no qual se encontra inserido. Para que ocorram mudanças neste panorama, faz-se necessária a busca pela construção de um novo perfil profissional docente que considere as particularidades do momento.

Dessa forma, é fundamental que também a estrutura e a forma de organização das relações escolares sejam revistas. A formação, tanto inicial quanto continuada dos docentes que estarão inseridos neste contexto faz-se necessária na tentativa de alcançar um novo patamar educativo no país.

Uma das possibilidades seria a implementação de um processo de formação continuada interdisciplinar, levando o docente a extrapolar sua área específica de formação inicial. Assim, torna-se necessário buscar caminhos para que as mudanças cheguem à sala de aula, deixando de ser um discurso docente para tornar-se prática efetiva. Portanto, faz-se necessário que o novo perfil do profissional docente almejado

incorpore os processos de formação contínua no exercício de sua vida profissional, uma vez que, para que a docência seja constituída como profissão, é importante que o professor tenha acesso a uma formação universitária que garanta um bom nível intelectual e uma formação continuada, por meio de mecanismos de aperfeiçoamento constante e melhoria das condições de trabalho.

Com o advento da LDB N° 9.394/96 foram dados os primeiros passos na iniciativa de organizar os currículos do Ensino Médio por áreas de conhecimento tendo a interdisciplinaridade como um de seus princípios pedagógicos norteadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino complementaram os aspectos normativos presentes na Legislação apontando orientações didáticos-pedagógicas para a implementação de uma prática curricular que buscasse ultrapassar o nível disciplinar, sem contudo perder a característica da disciplina no contexto de sua área.

Os estudos de Japiassu (1976) sobre a abordagem teórico-conceitual da interdisciplinaridade trouxeram contribuições para que esse novo paradigma de vida e de escola pudesse ser abordado nos estudos de Fazenda (1994,2001). Assim, buscou-se romper com a concepção de uma educação fragmentada, a partir de mudanças de posturas.

É consenso que a maioria de nossas escolas reproduz alguns modelos ultrapassados: os conteúdos são fragmentados e não se articulam entre si. Isso se dá pelo fato dos professores terem passado toda sua vida escolar, inclusive sua formação inicial, aprendendo de forma fragmentada e desconectada da realidade. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é uma possibilidade para ressignificar a prática do professor e por meio da formação continuada transpor as barreiras entre os componentes curriculares, pois possibilita que o professor amplie seu olhar para além de sua área específica de formação inicial, transcendendo uma prática pedagógica fragmentada e institucionalizada, histórica e culturalmente. Dessa forma, não podemos desconsiderar o currículo como um possibilitador/facilitador da construção de práticas interdisciplinares.

Diante do contexto apresentado, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema com base na entrevista de cinco professores da referida rede de ensino. Encontramo-nos em fase de análise das entrevistas e expomos como resultados parciais os indícios de que os professores entrevistados não apresentam com clareza uma concepção sobre interdisciplinaridade, uma vez que em seus relatos as práticas interdisciplinares são tidas como trabalho em grupo ou com projetos. Por meio da

análise das falas dos entrevistados foi possível identificar também que a instituição não oferece condições de trabalho que favoreçam uma prática nessa perspectiva. Os professores entrevistados apontaram como principal obstáculo para práticas interdisciplinares a falta de momentos que propiciem o planejamento e o diálogo entre os professores, o que segundo Fazenda (1994,2001), é fundamental para um trabalho efetivamente interdisciplinar.

### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília: CNE/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília: CNE/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE/MEC, 1996.

FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

SESI-SP. **Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP**. Introdução ao fazer pedagógico da rede escolar SESI-SP. São Paulo: SESI, 2003.

# **POSSIBILIDADES DE USO DOS TABLETS EM SALA DE AULA: AFINAL, QUEM É ESSE NOVO LEITOR DO CONTEÚDO INTERATIVO?**

Maíra Valencise Gregolin  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Nossa investigação, embasada pelo ponto de vista dos estudos das mídias e teóricos da educação, parte do pressuposto de que as mídias desenvolvidas depois do advento da internet, enquanto pós-massivas (LÉVY, 1993) e, portanto, mais do que se constituírem como um dispositivo tecnológico inovador, estabelecem um novo espaço e tempo de interação social e cultural, dentro do qual emergem formas novas e diferenciadas de sociabilidade. Na era da convergência, a internet e as tecnologias emergentes possibilitaram mudanças nas formas de aprender.

Como intensificador do estado de conectividade do sujeito, as mídias móveis, como os tablets, tornaram-se um dos principais mediadores desse estar em rede, associando-se a eles a ideia de interatividade. Quando pensamos em interatividade, essa noção traz particularidades. O tablet trouxe consigo um novo espaço por onde circulem fluxos informacionais e comunicacionais, possibilitando aos sujeitos um estado de conexão permanente. A escolha do tablet como nosso objeto de estudos se deu por ser um dispositivo que inclui em seu sistema operacional funções próximas às de um computador pessoal, além da possibilidade de acesso à web. Tornou-se viável estabelecer por meio de tablets interações mediadas que incorporam diversos elementos das interações presenciais, devido à possibilidade de manipulação da voz, do som ambiente e da imagem dos sujeitos em interação.

O presente trabalho compõe uma investigação quanto ao uso de tablets com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Cooperativa Educacional da Cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Pretende-se com essa experiência compreender as contribuições da ferramenta digital Toontastic, disponível em tablets com sistema operacional iOS, como suporte ao professor em sala de aula.

Para nossa experiência com os alunos, a ferramenta digital Toontastic foi escolhida, pois nos pareceu uma rica ferramenta de construção ao permitir que se criem narrativas por meio do uso da voz, movimento dos personagens, escolha dos cenários e

trilhas sonoras. A construção da narrativa é colaborativa e nas primeiras atividades conduzidas, os grupos eram organizados em até 5 crianças por tablet. A pesquisa ainda está em andamento e os resultados sendo estruturados para análise e divulgação.

Iniciamos os procedimentos metodológicos partindo de pesquisa bibliográfica sobre os temas que permeiam esta pesquisa: mobilidade, universo infantil e ferramentas digitais. Para conduzir as atividades em aula, incorporamos a metodologia do experimento, que prevê condução das etapas de pré-teste, que mediu o nível de conhecimento prévio do aluno; teste de retenção, que avaliou a memorização do aluno a respeito do conteúdo apresentado; e teste de transferência, cujo objetivo foi mensurar o nível de aquisição de competências formadas durante a unidade instrucional. Os resultados serão delineados a partir de dados obtidos na revisão bibliográfica e no experimento de uso do aplicativo com as crianças.

Nossa pesquisa foi instigada pelas implicações do atual contexto educacional brasileiro, percebendo a presença cada vez maior das tecnologias nas salas de aula. Tais mudanças exigem reconfigurações no cenário educacional e no desenvolvimento de propostas que abram caminhos para novas formas de pensar e de produzir o conhecimento.

Despontam pelo país experiências de professores que apostam em novos métodos que se voltem para a experiência do aprendiz, partindo da descoberta de como ele irá se sentir atraído pela aprendizagem (PRESNKY, 2010). No entanto, na contramão, ainda vemos professores que ainda acreditam que a melhor maneira de conseguir a atenção do aluno é anunciando que aquele conteúdo vai cair na prova.

Ao planejarmos as atividades com a ferramenta digital, priorizamos compreender como superaria as expectativas dos professores em relação ao uso em sala de aula e como serviriam de auxílio às crianças em seu desenvolvimento. Ao observarmos as crianças explorando a ferramenta, procuramos entender primeiramente se elas compreendiam o que estava sendo apresentado, como exploravam os caminhos possíveis e de que forma se relacionam com os conteúdos.

Em experiências iniciais conduzidas com as crianças, observamos que mesmo aquelas que ainda nem sabem ler ou escrever, acabaram compreendendo a proposta e conseguiram participar das atividades sem prejuízo.

Para nortear as atividades conduzidas, detectamos alguns aspectos quanto ao público que irá utilizá-lo, recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ao indicar que a criança na faixa etária de cinco e seis anos

encontra-se em um estágio de autonomia emergente, em que aparecem as brincadeiras relacionadas com fantasia, surpresa e faz-de-conta. A brincadeira é utilizada pelas crianças para a descoberta e o aprendizado dos fatos.

Acreditamos que as ferramentas digitais disponíveis nos tablets, diante desse contexto de transformações, vêm contribuindo para novos olhares acerca de suas potencialidades e contribuições para a construção de saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. As características dos dispositivos móveis, com suas telas táteis, criam novas possibilidades fascinando as crianças e professores a ponto de aplicativos ganharem muito em potencial pedagógico com o acréscimo das interações.

As crianças envolvidas em nossa pesquisa se caracterizam por terem vivido junto às tecnologias digitais, interagindo com várias mídias, acessando a Internet, fazendo downloads e links. Certamente, a relação das crianças dessa geração com os aplicativos nos indica uma maneira diferente de pensar e aprender, mais hipertextual e não-linear, por nascerem imersos nessas mídias interativas. Para Prensky (2010), ferramentas como o Toontastic ajudam as crianças a adaptarem-se às mudanças tecnológicas, na medida em que exigem um certo saber especializado, bem como o desenvolvimento de determinadas capacidades intelectuais e mesmo motoras.

Tapscott (2010), em seu livro, apresenta a ideia de que, pela primeira vez na história, as crianças conhecem melhor que seus pais quando uma novidade é inserida na sociedade. Nesse contexto, os pais são os aprendizes.

Assim, nossas investigações procuram compreender, sob a perspectiva histórico cultural, como ocorre o processo de construção das narrativas interativas pelas crianças, por meio do uso da ferramenta Toontastic. Para embasar nossa proposta, mobilizamos teóricos do campo dos estudos das mídias como James Paul Gee e Marc Prensky, cujas pesquisas tem se tornado importantes referências nos estudos acerca do aprendizado baseado em ferramentas digitais. Com suas propostas, retomamos conceitos de Manuel Castells e Pierre Levy que estabelecem um diálogo com McLuhan, teórico dos anos 60, que profetizou a influência dos veículos de comunicação na formação de nossos valores sociais e culturais. Por fim, chegamos a autores contemporâneos que tratam das transformações culturais que ocorrem em consequência do surgimento das mídias emergentes como os elementos de gamificação e as ferramentas digitais, focos de nossa pesquisa.

Quando a criança brinca de construir coisas, ela está simulando situações da vida real. Em sua pesquisa, Cruz (2001) descobriu que as ferramentas de simulação atraem o

público infantil, pois proporcionam um alto grau de personalização e liberdade. Segundo Gee (2004) por meio de simulações atribuímos sentido às nossas experiências.

Em sua investigação, Amante (2007) evidencia que as ferramentas digitais encorajam a produção de discurso mais complexo e fluente. Experiências como essa são pensadas pela autora como estímulo ao desenvolvimento da língua escrita nas crianças, na medida em que entram em contato com práticas de leitura e escrita com objetivos concretos. Por não haver vencedores nem perdedores, esse tipo de ferramenta digital faz com que a criança experimente hipóteses, tome decisões baseadas nas possibilidades apresentadas e possa desenvolver sua criatividade, combinando os elementos ou construindo outros para utilizar na narrativa. A criança simula a sua visão da realidade, expressando sentimentos e interpretando as imagens e sons da linguagem multimídia.

Indo além, acreditamos que abordagens que envolvam uma integração de conhecimento devem ser enfatizadas sempre que possível e a ferramenta Toontastic se mostrou um fértil espaço para estabelecermos relações com outros campos do conhecimento, como pretendemos evidenciar nas próximas etapas da pesquisa.

#### **Referências Bibliográficas:**

AMANTE, L. Infância, escola e novas tecnologias. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (Orgs.). **As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Editora Porto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília : MEC/SEB, 2010.

CRUZ, D. M. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. In: INTERCOM. **Anai INTERCOM**, Campo Grande, 2001.

GEE, J. P. **Lo que Nos ensañan los Videosjuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Colección aule. Ediciones Aljibe, Enseña Abierta de Andalucía: Consorcio Fernando de Los Rios, 2004.

LÉVY, P. **Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2010.

TAPSCOTT, D. **A Hora da Geração Digital**. São Paulo: AGIR, 2010.

# **BIBLIOTECA ESCOLAR : ESPAÇO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL DOS ALUNOS DOS 1º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Patrícia Gonçalves Machado Gomes  
Maria de Fatima da S.C.G. de Mattos  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
CAPES-PROSUP

Ler é um hábito que deveria estar agregado à rotina familiar. Inculcar a prática de leitura desde cedo ajuda a formação do repertório imaginário e verbal das crianças e oportuniza a criticidade e a noção da realidade que as rodeiam, além de aguçar a criatividade ampliando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Esta pesquisa quer destacar a importância da biblioteca escolar para apropriação de novos conhecimentos. Por meio de uma pesquisa qualitativa e entrevistas semi-estruturadas abordaremos as bibliotecárias de três escolas em diferentes níveis: municipal, estadual e particular. O nosso referencial teórico destaca os estudos de Roger Chartier sobre a leitura, o livro e a formação de leitores, na perspectiva da nova história cultural.

Sabemos que a biblioteca escolar complementa e oferece recursos a serviço da comunidade educativa de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular, portanto, ela interfere na formação de cultura do sujeito e oferece múltiplas linguagens e possibilidades de ler e escrever.

Por ser ela um importante instrumento na formação e ampliação de conhecimentos pretendo com esta pesquisa ampliar a visibilidade deste espaço, valorizar os bibliotecários ou aqueles que estão investidos dessa responsabilidade inseridos nas bibliotecas das escolas e conhecer as práticas de leituras que estão sendo desenvolvidas com os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental.

Como professora alfabetizadora há dez anos sempre me identifiquei com a biblioteca escolar o que de certa forma, também, muito me angustiava perceber que o espaço nem sempre era utilizado como deveria ser. De nada adianta ter acervos adequados às necessidades escolares para bem cumprir seus objetivos se não pensarmos na pessoa que coordena esse espaço, habilitada e capacitada para isso, com sensibilidade para manter o ambiente atraente e convidativo a promoção de novos conhecimentos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral encontrar pontos positivos e negativos nas práticas desenvolvidas na biblioteca escolar durante o processo de alfabetização e da formação do sujeito, pois, vivemos em uma sociedade contemporânea em que a educação não pode ficar focada apenas na leitura e na escrita mas, sim, em múltiplas linguagens que estão inseridas em nosso cotidiano. O aluno desde pequeno precisa adaptar-se ao mundo letrado e saber se colocar e resolver conflitos, sendo assim, a capacidade leitora e interpretativa interfere significativamente na vida social do indivíduo.

Como objetivo específico, buscamos conhecer e discutir a formação desses espaços e a interação deles com a comunidade escolar, procurando salientar as concepções de leitura literária. Para isso, estamos realizando um estudo sobre as Práticas de Leitura na percepção de Roger Chartier. Esta é uma pesquisa qualitativa na qual serão utilizadas entrevistas semiestruturada com a bibliotecária e professoras.e a pesquisadora utilizará ferramentas de registro (lápiz, caneta e pranchetas, gravador e posteriormente, transcrição) e análise dos dados coletados.

No decorrer da pesquisa serão então observadas as bibliotecas de três níveis de escolas: Particular, Municipal e Estadual onde faremos uma análise metodológica das bibliotecas ou espaço de leitura, quando não houver a biblioteca, descrevendo-as ao longo da pesquisa. Assim procuramos entender por meio da observação de sua dinâmica, as práticas de leitura e a interação entre a bibliotecária com os docentes, durante as aulas dos 1ºanos do Ensino Fundamental. Em nosso subconsciente fica sempre a questão: Será que estamos lendo para esses alunos de forma adequada e planejada? Assim vamos procurar entender os diferentes comportamentos e ações, bem como, as influências e contribuições provenientes desse ambiente na formação dos leitores.

Roger Chartier (2005) ao estudar a história da cultura e dos livros, bem como a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, apresenta uma reflexão teórica que possibilitou inovação para os estudos na História Cultural e suas pesquisas e discussões sobre o tema tem permitido uma permanente renovação nas maneiras de ler e fazer história. Em suas palavras:

A leitura infantil não tem como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos (a leitura infanto-juvenil), mas é através destas leituras que se formam a personalidade, a inteligência, o caráter, e não apenas o consumidor de impressos, os frequentadores das bancas de

jornais e os fregueses das livrarias. (CHARTIER, 2005, p. 128-129)

Quando falamos de práticas de leitura, a escola assume importante papel, pois é nela que a criança se socializa e aprende a valorizar o espaço da biblioteca como importante para construção de novos conhecimentos. A família também é responsável pela formação dos hábitos de leitura e escrita. As crianças que convivem com pais leitores acabam seguindo o mesmo caminho, pois o ambiente lhe oferece estímulos positivos e prazerosos. Nossa preocupação se dá com as crianças que, infelizmente, desprovidas desta situação no seu cotidiano encontra na escola o único espaço onde podem fazer contato com livros e contações de histórias. Dessa forma, os colégios precisam constantemente promover atividades culturais que visem à formação de leitores e em benefício da formação do seu capital cultural futuro.

#### **Referências Bibliográficas:**

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed.. França: LTC,1981.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. et al. **Histórias da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática,1998.

CHARTIER, R. **As Práticas de Leitura**. Trad. Cristina Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade,199.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Lisboa: Difusão, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, N. D. (Org). **A biblioteca escolar Brasileira em debate**. São Paulo: Senac, 2005

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional do livro e da Leitura**. São Paulo: Ministério da Cultura [MINC]-PNLL/Vivaleitura, 2006-2008.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A UTILIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS

Rení Aparecido Norberto Pinto  
Paulo César Cedran  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

Os estudos realizados nessa pesquisa, foram motivados por dúvidas e inquietações resultantes da atuação como professor do ensino profissionalizante. As preocupações iniciais surgidas em salas de aula, quanto à viabilidade do uso dos dispositivos móveis como recurso didático para atividades educacionais, objeto da presente pesquisa, nos impuseram o desafio do estudo e da pesquisa acerca das novas tecnologias e dos dispositivos móveis na educação, com o objetivo de fundamentar teoricamente as novas tecnologias na educação e implantar um software para a utilização numa instituição de ensino profissionalizante.

Diante desse quadro, tomamos a iniciativa de implantar um software junto aos dispositivos móveis dos alunos do curso Técnico em Enfermagem, com finalidade de que os mesmos possam ser utilizados como objeto de aprendizagem, conforme definido por Fiscarelli (2009, p. 11), “(...) todo ou qualquer objeto que o professor possa utilizar em sala de aula, de maneira a interferir no processo de ensino e aprendizagem”. No software, os alunos do curso técnico em enfermagem podem receber os materiais utilizados pelos docentes, tais como slides, planilhas e documentos de textos, responder as atividades propostas pelos docentes e compartilhar informações dentro do software, decorrentes da demanda e da própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Diante do objeto a ser pesquisado, duas abordagens de pesquisa podem ser utilizadas para nortear a dissertação. Para Malheiros (2013) essas duas abordagens seriam: a quantitativa ou qualitativa. A quantitativa tem por objetivo de buscar a realidade em dados em quantidade, para ele esse tipo de pesquisa é frequentemente utilizado em técnicas estatísticas e modelos que sejam orientados pela contagem. A qualitativa tem por objetivo tentar compreender os fenômenos pela ótica do sujeito pesquisado, para ele esse tipo de pesquisa tem como premissa que nem tudo é quantificável, ela demanda uma análise profunda e individualizada (MALHEIROS, 2013).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.48), “(...) a investigação qualitativa é descritiva. Segundo os dois autores, os dados são coletados em forma de palavras (transcrições de entrevistas, notas de campo ou documentos pessoais) ou imagens (fotografias e vídeos) e não de números”. Portanto, os dados são analisados de forma minuciosa em formato qualitativo pesquisador. Nessa investigação segundo Bogdan e Biklen (1994), os locais precisam ser entendidos em seu contexto histórico a que pertencem, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador para não serem influenciados pelo local em que a pesquisa ocorre. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Partindo dos conceitos acima enunciados, a metodologia utilizada nessa pesquisa foi a qualitativa por ser a mais apropriada para a investigação e problemática da pesquisa.

Os dados serão coletados no mês de fevereiro de 2017 numa escola do ensino profissionalizante, localizada na cidade de Bebedouro - SP, ela foi selecionada devido ao fato do pesquisador atuar como docente nessa escola, isso possibilita a coleta de dados e contato com os professores e alunos do curso técnico em enfermagem.

Os ambientes de aprendizagem da escola são divididos em 12 (doze) salas tradicionais, com cadeiras universitárias e quadro branco para o desenvolvimento de aulas teóricas e quatro laboratórios de informática, os ambientes propícios ao uso da tecnologia, pois os estudantes utilizam os dispositivos móveis durante as aulas.

Com isso, podemos identificar se é possível a melhoria do nível interesse e aprendizagem dos alunos e compreender de como o uso dos dispositivos móveis podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem no curso Técnico em Enfermagem.

A presente pesquisa ainda não foi aplicada na intuição de ensino profissionalizante, mas nossa hipótese é verificar se é possível identificar a melhoria do nível interesse e aprendizagem dos alunos e identificar quais os principais problemas encontrados pelos professores com o uso dos dispositivos móveis durante as aulas sem fins pedagógicos.

Pretendemos também, compreender o uso dos dispositivos móveis como ferramenta educativa podem ou não auxiliar o processo ensino e aprendizagem no curso técnico em enfermagem da escola de ensino profissionalizante em que a pesquisa será realizada.

O uso dos dispositivos móveis pode incentivar os alunos na prática dos conteúdos escolares, por meio de uma gama de opções disponíveis nos aparelhos, essa ferramenta pode possibilitar aos alunos a buscar novas possibilidades de aprendizagem. O desenvolvimento do software, vai ao encontro a essas novas demandas em sala de aula, ao mesmo tempo tenta propor mudanças na forma com que o professor exercita os conteúdos escolares propostos em sala de aula, podendo utilizar os dispositivos móveis dos estudantes como ferramenta pedagógica.

### **Referências Bibliográficas:**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro. 2009. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora LTC, 2011.

## ESTUDO SOBRE O ENSINO NAS ESCOLAS RURAIS: ENTRE PRÁTICAS, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

Roseli Teresinha Pereira De Oliveira Godoy  
Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

O presente trabalho utiliza como metodologia uma Pesquisa qualitativa e Documental, que busca conhecer os documentos oficiais sobre o ensino nas escolas rurais pertencentes a Diretoria de Ensino de Taquaritinga, na segunda metade do século XX, entre os anos 1950-1970. Durante o levantamento dos dados, que estamos fazendo, foram encontrados os Livros Ata e os Termos de Visita da Inspeção. A fim de documentar a memória cotidiana dessas escolas encontradas nos relatos da inspeção à “título de aconselhamento”, entrevistamos algumas professoras ainda remanescentes dessa época que nos relataram fatos imprescindíveis para a compreensão e interpretação dos dados relativos ao ensino em questão.

A ideia de pesquisar sobre O Ensino e suas Práticas nas Escolas da zona rural surgiu a partir do estudo de uma disciplina eletiva oferecida pelo PPGE- Mestrado, *Entre a Memória e os Lugares de Saber*, que cursei como aluna especial no segundo semestre do ano de 2013.

Os textos trabalhados nessa disciplina levaram-me aos mais diversos questionamentos sobre questões como *lugar, memória e representações*. O fato de ter sido aluna de escola rural, quando pequena, suscitou em mim lembranças memórias e recordações da escola e da professora primária, onde iniciei meus primeiros contatos com a leitura, a escrita e vivências acadêmicas.

A partir da definição do projeto de pesquisa, iniciamos uma busca por documentos oficiais de ensino nas escolas rurais pertencentes a Diretoria de Ensino de Taquaritinga. As dificuldades surgiram, inicialmente, porque a busca por tais documentos ficou comprometida uma vez, que por ocasião da extinção dessas escolas, houve um remanejamento de grande parte da documentação para unidades, hoje municipalizadas, portanto, fora da área de abrangência dessa Diretoria.

Após levantamento junto a Diretoria de Ensino de uma relação de escolas que poderiam estar com a guarda de documentos pertencentes as escolas rurais, iniciamos a visita à essas unidades para verificar se as mesmas possuíam documentos pertinentes ao

ensino rural. Os acervos por mim encontrados, foram em forma de Livro Ata, os Termos de Visita da Inspetoria que estavam sob a guarda da EE Prof. Francisco Sales de Almeida Leite, uma escola estadual do município de Fernando Prestes, pertencente a diretoria de ensino de Taquaritinga.

A partir de então solicitamos autorização para utilização desses documentos. No entanto, o espírito de historiadora, me fez ir além de documentos oficiais, e decidimos utilizar também a história oral como recurso em nossa pesquisa. Diante disso, acredito ter sido privilegiada, pois lecionei nos antigos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), ou seja, formação de professoras primárias a nível de ensino médio, tendo feito isso desde o final dos anos de 1980 até o ano de 2005, quando foram extintos no município de Taquaritinga.

As professoras primárias, muitas delas do ensino rural deram sua contribuição em disciplinas como metodologia das ciências matemáticas, metodologia das ciências humanas, e demais disciplinas da matriz curricular dos CEFAMs, portanto já havia um vínculo com essas mestras, com as quais deveria realizar as entrevistas.

Metodologicamente a pesquisa utilizou entrevistas semi estruturadas e de livre expressão, gravadas por meio de uma gravador manual onde registramos a narrativas das mestras do ensino rural, que através dessas gravações se tornaram fontes orais,

[...] a documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas, feitas com propósito de registro, torna-se uma fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais, e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 14)

O trabalho com a história oral, muito embora extremamente relevante, contou com vários desafios, dentre eles as condições físicas do entrevistado, uma vez que as docentes entrevistadas já estavam entre a faixa etária de 70 a 80 anos. Há de se levar em consideração que as mesmas tiveram que contar com a ajuda da memória e muitas vezes, não conseguiram lembrar de fatos, mesmos que estes estivessem registrados em termos referentes a sua pessoa.

Outro desafio, foi a interpretação de gestos, expressões, interjeições, e até mesmo a ausência de palavras, o silêncio, como dar significado em palavras a eles. A respeito disso Meihy e Holanda (2015, p.14) argumenta:

[...] muito do que é verbalizado, ou integrado a oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncios, pausas, interjeições, ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não tem registros verbais, garantidos em gravações – pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral.

As mestras, em muitas circunstâncias realizaram um esforço enorme em busca de respostas ao que estava sendo perguntado. As entrevistadas recorreram a memória como um exercício de história de vidas nas escolas rurais podendo conferir verdade a história da educação propriamente dita.

As lembranças das professoras, tornadas memórias, por diversas vezes tiveram necessidade de estímulos quer sejam de forma direta, mencionando o que estavam registrados em termos, que seja de forma sutil, através de palavras ou interjeições.

[...] O registro da vida dos professores [e de suas memórias], de suas maneiras de ser e ensinar, situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias. (GUIMARÃES, 2006, p. 35)

Diante disso defrontaram-se duas vertentes, de um lado os documentos oficiais, representado pelos Termos de Visita, algo que fora registrado no passado, e do outro representada pelas narrativas, as entrevistas, representando em tempo presente.

A presente pesquisa encontra-se em andamento.

#### **Referências Bibliográficas:**

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, J. C. S. B. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

# INCLUSÃO E TRABALHO: DISCURSOS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Sara Cristina Marques Amâncio  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: CAPES

Vigotski (1997) dedicou parte de suas pesquisas à questão das deficiências, e defendeu a ideia de que as deficiências afetam primordialmente as relações sociais das pessoas, e não sua relação com o mundo físico, pois entre os seres humanos e o mundo há o meio social, que intermedeia suas relações com a realidade. Para este autor, o problema central decorrente da deficiência é o problema social. Referiu-se aos conceitos de deficiência primária e secundária: a deficiência primária é a que resulta diretamente de um comprometimento biológico, enquanto a secundária é de natureza social e diz respeito às consequências que a falta de uma educação adequada pode produzir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência (LEME, 2010).

De acordo com Clot (2006), o trabalho tem papel insubstituível no desenvolvimento pessoal, na construção do próprio valor e na contribuição de cada um para a formação do patrimônio histórico-cultural humano. Ainda segundo o autor, o trabalho ocupa um papel central nas sociedades atuais, sendo uma função psíquica superior importante.

Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Foram realizadas entrevistas com 11 funcionários com deficiência de uma empresa de grande porte do ramo sucroenergético, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esses funcionários foram contratados após uma formação em parceria com o SENAI, tendo em vista a lei da obrigatoriedade de empresas terem em seu quadro pessoas com deficiência. Há uma pessoa na empresa que acompanhou esse processo e continua acompanhando a inserção desses sujeitos na empresa. Os participantes da pesquisa apresentavam idades entre 16 e 71 anos, com diferentes deficiências (física, intelectual, auditiva e visual), diferentes escolaridades e remuneração salarial. As entrevistas, em uma perspectiva dialógica, foram individuais, com perguntas geradoras que possibilitaram o relato da história de cada um dos entrevistados sobre sua escolarização,

relações familiares e sociais, bem como a experiência que se tem configurado em suas condições de trabalho.

Para esse texto, trouxemos o discurso de dois sujeitos para discussão sobre o trabalho e sua relação com a constituição da subjetividade:

**Sujeito 1:** Luciana – 36 anos, tem Deficiência Intelectual, mora com a família (pais e duas irmãs); não tem consciência de sua deficiência. Coursou até o 4º. ano do Magistério, não tem interesse em continuar os estudos. É o primeiro emprego formal, antes dele, era manicure em casa. Uma de suas irmãs também trabalha na mesma empresa e foi quem a inscreveu para o programa.

Sobre o processo de escolarização:

- 1- Pesquisadora:** *Você frequentou a escola? Até que ano frequentou?*
- 2- Luciana:** *Estudei até o 4º ano do Magistério.*
- 3- Pesquisadora:** *E você tinha muitos amigos na infância, tem hoje, como se relacionava com eles?*
- 4- Luciana:** *Não me lembro dos amigos da infância, não tinha muitas amizades. Não tenho muito amigos, tem alguns colegas agora do trabalho.*
- 5- Pesquisadora:** *Você costuma sair sozinha ou sai com sua família ou amigos?*
- 6- Luciana:** *Não sou muito de sair, gosto de ficar em casa.*

Sobre o trabalho:

- 1- Pesquisadora:** *Quando começou a trabalhar?*
- 2- Luciana:** *Aqui é meu primeiro trabalho, recebi uma carta de uma psicóloga com uma oportunidade de vaga para trabalhar na empresa, antes eu fazia unha em casa, já estava cansada de fazer serviço de casa. Não estava procurando trabalho, e fiquei surpresa que consegui a vaga. Estou trabalhando na empresa há um ano e três meses.*
- 3- Pesquisadora:** *E na empresa agora, como é o ambiente de trabalho?*
- 4- Luciana:** *No começo estranhei o trabalho, ficava muito cansada, mas agora me adaptei ao trabalho, depois fui pegando o jeito e agora gosto do que faço e me sinto bem no trabalho, fico muito em pé, mas isso não me incomoda.*

**Sujeito 2:** Eduardo, 22 anos, Deficiência Física – anda, mas com muita dificuldade. Tem Ensino Médio e Técnico em Administração completos. Mora com a Família e trabalha desde os 13 anos.

Sobre o processo de escolarização:

- 1- Pesquisadora:** *Você frequentou a escola? Até que ano frequentou?*
- 2- Eduardo:** *Tenho ensino médio completo e concluí o técnico em administração no período noturno.*
- 3- Pesquisadora:** *E você tinha muitos amigos na infância, tem hoje, como se relacionava com eles?*
- 4- Eduardo:** *Que me lembro é bem pouco, mas logo no início, lembro do período do jardim que os meninos ficavam falando, sempre tem um ou outro que fica falando, chateava um pouco na época, porque quem tem algum tipo de deficiência sempre procura ser não-deficiente, quando eu estudava, acabava tendo alguns comentários, mas foi coisa vencida já, entendo que pode nem ser por maldade. Hoje tenho muitos*

*amigos, e eles me dizem que sou peça fundamental, se vai ter uma festa eu tenho que estar, sempre querem minha presença. Sempre quis ser uma inspiração para os meus outros colegas deficientes, quando eu estudava no projeto do Senai, eles me diziam que está difícil, e eu sempre dava força pra eles continuarem, explicava a matéria até eles conseguirem.*

Sobre o trabalho:

**1- Pesquisadora:** *Quando começou a trabalhar?*

**2- Eduardo:** *Trabalho desde os 13 anos de idade, já fui ajudante de marceneiro, vendi picolé na rua, trabalhei em sorveteria. Pelo programa de cotas para deficiência, comecei a trabalhar nas Lojas Cem, mas como era vendedor e ficava muito tempo em pé, doía muito as pernas e decidi sair. Comecei a fazer o curso técnico para tentar encontrar algum serviço talvez na área administrativa que pudesse ficar mais sentado. Enquanto fazia o técnico, ouvi na rádio falando do programa desta empresa e fiz a inscrição. Fiquei uns 08 meses esperando uma resposta da inscrição para ver se ia dar certo. Fiquei quase um ano desemprego depois que saí da Lojas Cem, e não recebia nenhum benefício do governo, pois eles me disseram que eu podia trabalhar. Fiquei muito feliz quando recebeu a ligação da moça do SENAI dizendo que tinha conseguido a vaga no curso e que poderia ter a chance de trabalhar nesta empresa.*

Pelas entrevistas, identificamos que o trabalho é um espaço social fundamental para a constituição desses sujeitos, como uma função psicológica importante, como nos fala Clot, da mesma forma que para qualquer sujeito, possibilitando as interações sociais e inserções trabalhistas necessárias a qualquer um. Entretanto, verifica-se que nem sempre as relações se dão da mesma forma, podendo haver ainda um isolamento social, como verificamos em um dos sujeitos. A consciência sobre a própria diversidade pode ser um mecanismo propulsor sobre as questões do trabalho.

### **Referências Bibliográficas:**

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEME, M. E. S. **Pessoas com deficiência e trabalho**: o discurso de sujeitos e instituições. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

# TRABALHOS COMPLETOS

# O CURRÍCULO AVALIADO PARA O CURSO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DO ENADE

Ana Carolina de Matos Abdulmassih Vessi  
Natalina Aparecida Laguna Sicca  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

O presente trabalho é um recorte extraído da pesquisa que vimos realizando voltada para elaboração de dissertação de mestrado no campo do currículo. Tem como questão de pesquisa: como se dá a influência do currículo avaliado no currículo prescrito. Neste sentido, objetiva analisar as aproximações e os distanciamentos entre as Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Direito e o currículo avaliado, consubstanciado pelo ENADE, em todas as edições do mesmo. Descrevemos o panorama atual da política de avaliação externa posta em prática pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para as Instituições de Ensino Superior (IES), com ênfase no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - que tem se mostrado como o principal instrumento de “controle da qualidade”. O arcabouço teórico está alicerçado nos teóricos críticos do currículo e pesquisadores que destacam a questão da avaliação externa. Para a consecução desta pesquisa, lançamos mão da abordagem qualitativa. A coleta de dados, em andamento, tem sido elaborada por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. Foram analisadas as edições do ENADE de 2006, 2009, 2012 e 2015, para o curso de Direito. Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito. Os resultados parciais indicam a preponderância dos conteúdos de Direito Constitucional nas edições do exame analisadas. Concluimos também que há influência do currículo prescrito no currículo avaliado. A próxima fase do trabalho será a análise das matrizes curriculares do curso de Direito a partir da promulgação da primeira constituição do período republicano, particularmente no sentido de compreender quais as finalidades atribuídas ao Direito Constitucional no currículo prescrito para o Curso de Direito numa perspectiva histórica.

**Palavras-chaves:** Currículo. Direito Constitucional. ENADE.

Este trabalho trata de questões curriculares referentes aos cursos de Direito. Parte de indagações sobre as relações entre o currículo avaliado e o currículo prescrito, seguindo o conceito de processo curricular de Gimeno Sacristan (2000) e objetiva neste recorte da pesquisa mais ampla apresentar as conclusões parciais sobre a análise das provas do ENADE para o curso de Direito.

A avaliação ganhou espaço e notoriedade com o neoliberalismo e a redução da participação estatal nos financiamentos públicos – características marcantes da década de 1990 (DIAS SOBRINHO, 2010). À época, a América Latina era bombardeada pelas

recomendações do Consenso de Washington, que prescreviam o rigoroso equilíbrio fiscal, uma rígida política econômica e a desregulação dos mercados (SAVIANI, 2007). E foi neste contexto histórico, imbuída do espírito reformador e controlador, que a avaliação do ensino superior tomou fôlego, num cenário em que os tentáculos da política econômica vigente também se deitaram sobre a educação.

Abordando a hegemonia neoliberalista, Hypolito (2010, p.1338) assinala que:

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia.

Apoiado nos ideais neoliberais, em meados da década de 1990, começou a ser esboçado o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro. A esse respeito, afirma Dias Sobrinho (2010, p.202):

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas.

O primeiro modelo de avaliação externa do ensino superior estava insculpido na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Exame Nacional de Cursos - popularmente conhecido como “Provão” – e que tinha como único instrumento o exame em tela.

Em substituição ao “Provão”, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o SINAES, que RIBEIRO (2015, p.155) descreve como um sistema

constituído por três processos: a avaliação institucional, nas suas dimensões interna e externa; a avaliação dos cursos de graduação – AVALIES; e o processo de avaliação integrada do desenvolvimento educacional e da inovação – PAIDEIA. Este último viria a se transformar no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE. A avaliação institucional é o eixo do processo e, além disso, incorpora as informações e resultados do Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Ensino Superior, a avaliação feita pelas comissões do MEC/INEP, e a avaliação da Pós-graduação.

No mesmo ano de 2004, alguns meses mais tarde, foi também editada a Resolução CNE/CES nº 09, que trouxe as diretrizes curriculares para o curso de Direito no território nacional, o currículo prescrito para a graduação em Direito. Podemos inferir, da leitura do artigo 5º, inciso II, da mencionada Resolução, que o eixo de

formação profissional da graduação em Direito deverá contemplar, necessariamente, conteúdos de Direito Constitucional.

Retomando as questões afetas ao SINAES, com o passar dos anos, pudemos observar que a dimensão referente ao ENADE ganhou muito espaço, e as demais esferas do sistema acabaram sufocadas, esvaziando-se assim os princípios e valores que nortearam a política de avaliação externa para as IES trazida pela Lei n.º 10.861/04 num primeiro momento. A propósito das consequências desse fenômeno Dias Sobrinho (2010, p.216-217) assim se expressa:

A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de *feedback* e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

É diante deste cenário ora contextualizado que procedemos à análise dos conteúdos de Direito Constitucional nas edições do ENADE de 2006, 2009, 2012 e 2015 para o curso de Direito.

Tomamos por referência para a confecção deste trabalho a noção de currículo trazida por Gimeno Sacristán (2000, p.34), que propõe considerá-lo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Prosseguindo, outro importante referencial teórico para a confecção deste trabalho diz respeito à noção de processo curricular, também extraída da obra de Gimeno Sacristán (2007, p. 138). Tal processo contempla variadas dimensões, tais como o currículo prescrito e regulado, que diz respeito aos documentos curriculares, aos compêndios de conteúdos ordenados nas disposições administrativas; o currículo planejado, que alcança livros, textos, guias didáticos e materiais diversos que “planejam”, “roteirizam” o conteúdo a ser ministrado; o currículo organizado, que é instrumentalizado pelas programações ou planos de ensino elaborados pelas escolas; e o currículo avaliado, que corresponde àqueles conteúdos que os docentes exigem de seus alunos nos exames ou avaliações.

Ainda, à luz da ideia de processo curricular, o conceito de currículo avaliado vai merecer especial destaque, eis que este trabalho se ocupou de analisar as provas do ENADE para o curso de Direito enquanto instrumentos da política de avaliação externa do ensino superior no Brasil. Assim, e novamente para Gimeno Sacristán (2000, p.311), o currículo avaliado pode ser compreendido como:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. Neste sentido, a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que a priori não é desdenhável, conhecendo as cargas institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trata-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo.

Com efeito, e amparados nas contribuições de RIBEIRO (2015), é certo que o modelo de avaliação que nos interessará para o desenvolvimento deste trabalho é o regulatório, que pode ser descrito da seguinte maneira:

Nos modelos regulatórios, ao contrário, não há um compromisso direto com o desenvolvimento da instituição e sim com a manutenção da qualidade do sistema como um todo, mesmo sabendo que a manutenção da qualidade do sistema pode implicar o aumento da qualidade das instituições que compõem o sistema. O efeito, portanto, é indireto. A forma de conduzir o processo é também radicalmente diferente, pois os avaliadores partem de critérios preestabelecidos, que indicam como as instituições devem funcionar para garantir o nível de qualidade mínima aceitável. A avaliação, neste caso, procura identificar se a instituição atende ou não aos critérios determinados, se os objetivos previamente demarcados foram ou não cumpridos. Por esta lógica, quando uma instituição atende aos critérios, significa que a qualidade do seu trabalho está assegurada. O papel do avaliador é sempre de identificação, verificação dos indicadores e ele deve estar muito bem treinado para fazer o seu trabalho de forma objetiva, com o máximo de imparcialidade e isenção. (RIBEIRO, 2015, p. 153-154)

O trecho acima transcrito traduz nada mais do que a noção de *accountability*, que pode ser entendida como:

um conceito em voga para descrever o modo não hierárquico para o controle da gestão. Em suma, esta mudança conceitual salienta modificações nos mecanismos de *accountability*, que agora, ao nível do processo, destacam o desempenho (os resultados) ao invés da responsabilidade. (ERKILLA; PIIRONEN, 2013, p. 186, apud PACHECO, 2014, p. 10)

Da seara das ciências jurídicas, trouxemos a noção de Direito Constitucional. Para José Afonso da Silva, citado por LENZA (2015, p. 106) “o Direito Constitucional

configura-se como direito público fundamental por referir-se diretamente à organização e funcionamento do Estado, à articulação dos elementos primários do mesmo e ao estabelecimento das bases da estrutura política”.

Por derradeiro, também merece ser destacado o fenômeno da constitucionalização do Direito, que nas palavras de Barroso (2005, p. 12-13), pode ser associado:

a um efeito expansivo das normas constitucionais, cujo conteúdo material e axiológico se irradia, com força normativa, por todo o sistema jurídico. Os valores, os fins públicos e os comportamentos contemplados nos princípios e regras da Constituição passam a condicionar a validade e o sentido de todas as normas do direito infraconstitucional. Como intuitivo, a constitucionalização repercute sobre a atuação dos três Poderes, inclusive e notadamente nas suas relações com os particulares. Porém, mais original ainda: repercute, também, nas relações entre particulares.

O constitucionalista e ministro do Supremo Tribunal Federal, ainda tratando do tema, prossegue explicando que:

Quanto ao ponto aqui relevante, é bem de ver que todos os principais ramos do direito infraconstitucional tiveram aspectos seus, de maior ou menor relevância, tratados na Constituição. A catalogação dessas previsões vai dos princípios gerais às regras miúdas, levando o leitor do espanto ao fastio. Assim se passa com o direito administrativo, civil, penal, do trabalho, processual civil e penal, financeiro e orçamentário, tributário, internacional e mais além. Há, igualmente, um título dedicado à ordem econômica, no qual se incluem normas sobre política urbana, agrícola e sistema financeiro. E outro dedicado à ordem social, dividido em numerosos capítulos e seções, que vão da saúde até os índios. (BARROSO, 2005, p. 20)

Referenciados os necessários conceitos que serviram de alicerce ao desenvolvimento deste trabalho, não é demais lembrar o conceito de documento, que foi o suporte físico sobre o qual se desenrolou este trabalho. Para CELLARD (2012, p. 296-297):

tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia qualificar de ‘documento’ um relatório de entrevista ou anotações feitas durante uma observação, etc.

A análise documental ora empreendida se ocupou de examinar minuciosamente os conteúdos de todas as edições do ENADE para o curso de Direito, em cotejo com a Resolução CNE/CES n.º 09, que prescreve as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito.

Com efeito, o que se averiguou foi em que medida as provas do ENADE para o curso de direito estão alinhadas com as diretrizes curriculares. É dizer: até que ponto os conteúdos cobrados nas edições do ENADE analisadas se aproximam dos conteúdos prescritos pela Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, tidos como o parâmetro daquilo que deve ser necessariamente parte integrante do currículo de um curso de Direito, especialmente no âmbito do Direito Constitucional.

Para essa tarefa, nos apoiamos em LÜDKE e ANDRÉ (1986), que citando Krippendorf (1980, p. 21), definem a metodologia de análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Nessa toada, considerando como unidade de análise e de contagem o tema “Direito Constitucional”, nos ocupamos de verificar em todas as edições do ENADE em quantas questões a categoria em apreço apareceu.

Preliminarmente, constatamos que há uma notória fidedignidade entre os conteúdos cobrados no ENADE e aqueles preconizados na Resolução CNE/CES n.º 9 no que concerne ao componente específico da avaliação.

De imediato, do cotejo das quatro edições do ENADE para o curso de Direito, fica evidente a recorrência dos conteúdos afetos ao Direito Constitucional, notadamente naquilo que diz respeito aos direitos fundamentais e aos direitos sociais.

Certamente, a prevalência das questões afetas ao Direito Constitucional delineada no instrumento de avaliação ora analisado reflete a tendência de constitucionalização do Direito, ou seja, de uma perspectiva de vislumbrar todos os ramos do Direito à luz da Constituição Federal, que é a norma fundamental do sistema jurídico pátrio.

Retomando a análise dos conteúdos apresentados no componente específico do ENADE, com relação ao Direito Constitucional, é possível concluir que a disciplina apareceu diretamente em 49 (quarenta e nove) questões ao longo das quatro edições analisadas. A propósito desta constatação, elaboramos a tabela a seguir, que sintetiza os resultados encontrados:

Tabela 1- Número de questões sobre Direito Constitucional nas Provas do ENADE para os cursos de Direito( 2006-2015)

<b>Direito Constitucional nas provas do ENADE no período de 2006 a 2015</b>	
<b>Ano</b>	<b>Número de questões</b>
<b>2006</b>	09

<b>2009</b>	13
<b>2012</b>	15
<b>2015</b>	12
<b>Total: 49 questões</b>	

Tabela elaborada pela pesquisadora

Se considerarmos que a rubrica do componente específico é composta por 30 (trinta) questões em cada edição do ENADE, e que a somatória das quatro provas examinadas perfaz o total de 120 questões, podemos concluir que os conteúdos de Direito Constitucional representam, no universo de todas as avaliações já aplicadas para o curso de direito, o percentual de quase 41% (quarenta e um por cento) de toda matéria exigida.

Ainda, levando-se em conta que pelo menos outros oito ramos do direito deverão ser objeto do instrumento de avaliação em tela, há que se reconhecer um inegável destaque que é conferido pelos examinadores ao Direito Constitucional, o que se demonstra através do quadro<sup>1</sup> a seguir, que sintetiza os conteúdos do componente específico do ENADE dos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 para o curso de direito:

Quadro 1: Número de questões por disciplinas do curso de Direito

<b>DISCIPLINA</b>	<b>QUANTIDADE DE QUESTÕES</b>
Direito Constitucional	49
Direito Administrativo	10
Direito Tributário	07
Direito Penal	13
Direito Civil	16
Direito Empresarial	05
Direito do Trabalho	12
Direito Internacional	09
Direito Processual	20

Quadro elaborado pela pesquisadora

Em conclusão, à vista dos dados analisados à luz do corpo teórico referenciado, o que podemos observar até o momento é que, na origem, o SINAES surgiu como um

<sup>1</sup> Oportuno salientar que, à vista do caráter multidisciplinar do ENADE, uma única questão pode abranger, ao mesmo tempo, conteúdos afins de duas ou mais disciplinas distintas.

complexo de instrumentos intrincados para a avaliação do ensino superior em suas várias vertentes.

Com o tempo - e em grande parte por força da lógica produtivista que ocupou espaço importante até mesmo na área da Educação -, o projeto inicial foi atingido por um reducionismo que o relegou à mera avaliação regulatória, dando a errônea impressão de que o SINAES é integrado tão-somente pelo ENADE.

Diante da realidade do cenário das políticas de avaliação no Brasil, observa-se que o currículo avaliado ganha ainda mais destaque no contexto do ensino em geral – e não poderia ser diferente na seara do ensino superior.

O currículo prescrito para o curso de direito está contido na Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. O ENADE para os cursos de direito, por sua vez, começou a ser aplicado somente no ano de 2006.

Curiosamente, estamos diante de um caso em que a avaliação está sendo pautada pelo currículo prescrito – e não o contrário -, ao menos à vista dos documentos analisados até este momento.

Demais disso, voltamos o nosso olhar para os conteúdos de Direito Constitucional, que conforme salientado, tem sido preponderante em relação aos conteúdos das demais disciplinas elencadas no eixo de formação profissional das diretrizes curriculares para o curso de Direito.

Até o momento, notamos uma relação umbilical entre essa tendência e o crescente fenômeno conhecido como constitucionalização do Direito, que em linhas gerais, diz respeito à irradiação dos efeitos da Constituição Federal para todo o ordenamento jurídico, inclusive para as relações de índole privada.

### **Referências Bibliográficas:**

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito: o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. **R. Dir. Adm.**, Rio de Janeiro, 240, abr/jun., p.1-42, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. IN: CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 3.ed., 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.15, n.1, p. 195-224, 2010.

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

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, I. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 4. Ed., 1998. Reimpressão 2007.

HYPOLITO, A M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1337-1354, dez. 2010.

LENZA, P. **Direito constitucional esquematizado**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: E.P.U., 1986.

PACHECO, J. A. (org.). **Avaliação externa das escolas**: quadro teórico/conceptual. Porto: Porto Editora, 2014.

RIBEIRO, J. L. L.de S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-440.

# O MODELO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS DE ENSINO MÉDIO

Eliana Aparecida Bengnozzi  
Gisela do Carmo Lourencetti  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

A busca pela qualidade do ensino médio e sua universalização tem sido, há muito tempo, a meta a ser alcançada pelas políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, a oferta da Educação Integral surgiu como possibilidade para alcançar os resultados pretendidos, considerando a ampliação do tempo pedagógico, a serviço do homem total e pleno, o qual deve ser trabalhado em sua condição multidimensional. A política educacional implantada nos últimos tempos em São Paulo, também, teve como grande foco a melhoria da qualidade de ensino e, para tanto, colocou em prática várias reformas educacionais, dentre elas o Programa Ensino Integral, cujo objetivo principal é formar jovens autônomos, solidários e competentes, por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida. Alinhado ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, apresentou-se com o discurso de lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar a concepção de currículo, especificamente o modelo pedagógico, do Programa Ensino Integral, voltado às escolas públicas paulistas de Ensino Médio, por meio dos documentos oficiais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, no âmbito da abordagem qualitativa, cujos dados coletados para o seu desenvolvimento foram extraídos dos documentos oficiais, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP. Os estudos revelam que se trata de um modelo de escola que incide em mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo, na carga horária do ensino oferecido e na gestão voltada para o resultado escolar, assegurando que os jovens, idealizados pelo Programa, construam seu Projeto de Vida, o qual é considerado pelos seus idealizadores como o eixo estruturante do Programa Ensino Integral. Na verdade, estamos diante de uma iniciativa que faz referência ao modelo de escola “charter”, atribuindo à educação uma relação de “quase-mercado” e responsabilizando diretores e professores pela sua qualidade, à medida que ficam sujeitos meramente à função de execução, diante das diretrizes e instrumentos em moldes estabelecidos pela SEE/SP.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Ensino Médio. Modelo Pedagógico. Política Educacional Paulista.

## Introdução

O Ensino Médio, ao longo de sua história, foi marcado pela busca constante de uma identidade própria e pelo que Kuenzer (2009) denomina como dualidade estrutural – a formação destinada à classe trabalhadora e aquela voltada à elite, ou seja, entre o propedêutico e o profissional.

Foram muitos contornos que essa modalidade de ensino foi assumindo, buscando superar os desafios da qualidade e da universalização, frente às determinações da legislação e frente às exigências da sociedade capitalista, porém sempre mantendo seu caráter seletista.

A partir da Constituição Federal de 1988, esta modalidade de ensino foi inserida na composição da Educação Básica como etapa final, instituindo sua progressiva gratuidade e obrigatoriedade, iniciativa esta que se consolidou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9.394, proclamada em 1996. Sobre isso, Frigotto (2012, p.76) considera que, “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.”.

No entanto, as condições para que a universalização do ensino médio acontecesse não têm se verificado a contento. Segundo Krawczyk (2011, p. 756), “o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população”. Tem se produzido, portanto, um processo de massificação do ensino, desvinculado do interesse dos jovens.

Com o intuito de dar identidade própria ao Ensino Médio, foram criadas, em 1998, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que segundo Silva (2013), traz como diretrizes para organização curricular do Ensino Médio, na perspectiva da formação integral do ser humano, as quatro premissas contempladas pela UNESCO, com foco na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Sobre isso, Ramos (2011) sinaliza que buscaram construir novos valores nos cidadãos-trabalhadores, o que a seu ver não poderiam contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, já que estabeleciam que a educação assumisse o papel do desenvolvimento de sensibilidade, em conformidade com as exigências do mercado de trabalho, pensando num modelo pedagógico para o Ensino Médio, através da introdução da chamada pedagogia das competências para a empregabilidade.

O presente trabalho, que é parte de uma dissertação de mestrado, tem o objetivo de analisar a concepção de currículo, especificamente o modelo pedagógico, do Programa Ensino Integral, voltado às escolas públicas paulistas, por meio dos documentos oficiais elaborados pela SEE/SP. Para isso, foi adotada como estratégia teórico-metodológica de investigação a análise documental, no âmbito da abordagem



qualitativa, presente em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, em artigos publicados e nos documentos elaborados pela SEE/SP na construção do modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral.

### **A Educação Integral no Brasil**

Pensando na melhoria da qualidade de ensino, a oferta da Educação Integral, que não é uma ideia nova, visto que desde a Antiguidade Clássica os pensadores, como Sócrates, Platão e Aristóteles, já discutiam a educação integral do indivíduo, surgiu no Brasil como possibilidade para alcance dos resultados pretendidos, considerando a ampliação do tempo pedagógico, as diversas concepções e contextos que a implementação das escolas de tempo integral favorece, bem como um currículo que dialogue não apenas com o caminho para o Ensino Superior, mas também com os saberes necessários para a possibilidade concreta de qualificação para ser inserido no mundo do trabalho.

Sendo assim, é possível depreender que muito mais do que a ampliação e/ou a expansão do tempo de permanência do indivíduo na escola, a Educação Integral deve ser entendida como contínua e como uma construção em rede, que se dá a partir da articulação dos diferentes contextos: família, escola e comunidade, nos quais as aprendizagens devem ser provocadas não apenas pelos conteúdos das disciplinas escolares, mas integradas a atividades artísticas, físicas, intelectuais, digitais e sociais, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos, formando-os em atitudes e valores para a vida. (FELÍCIO, 2012)

Assim, pensar na Educação Integral é entender que esta é uma meta a ser atingida por uma escola de tempo integral e, para tanto, “o conhecimento escolar e outros conhecimentos para além dele devem constituir um currículo necessário a vida (FELÍCIO, 2012, p.5), que dê ênfase na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade, considerando que há modos diferentes de ensinar e de aprender.

Refletir sobre o currículo na perspectiva de uma Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral exige, inicialmente, que se traga à tona a concepção de currículo que embasa esta reflexão. Para o entendimento da abordagem de um currículo integrado, Beane (2003) desenvolve uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a integração como concepção curricular sugere a concepção do currículo integrado para além da ideia de um currículo comum prescrito.

Na verdade, a ampliação do tempo do aluno na escola, segundo Gonçalves (2006), requer um aumento quantitativo e qualitativo do que é ofertado. Ou seja, quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo e qualitativo porque essas horas não são meramente horas a mais, mas “são oportunidades em que os conteúdos propostos poder ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

### **As políticas Educacionais Paulistas e as Escolas de Tempo Integral**

Diante das experiências que ilustram o contexto macro da política nacional de incentivo à Educação Integral, com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira, destacamos no contexto micro, em relação ao estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral voltado às escolas públicas de Ensino Médio, alinhado ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, implantado no âmbito das políticas públicas paulistas desde 2011, que faz parte das ações e prioridades da SEE/SP na direção de proporcionar educação de qualidade e valorização de seus profissionais.

Importante ressaltar que, desde meados da década de 1990, várias reformas educacionais foram colocadas em prática na rede estadual paulista. Tais reformas impactaram muito as escolas e seus profissionais, sob a perspectiva de melhorar a qualidade da educação oferecida. O grande cenário político e econômico de todas as propostas políticas do governo estadual, desde então, foi o modelo racionalizador denominado neoliberalismo que, posteriormente, teve sua abrangência na forma do gerencialismo, conforme nos aponta Hypolito (2011), que assolou a administração pública e o Estado sob a lógica caracterizada como gerencial, de controle, mercadológica, com a privatização ou transferência de serviços que eram exclusivos do Estado para serem gerenciados por setores privados.

No bojo do ideário da gestão gerencialista, portanto, foi instituído o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, constituindo-se como um conjunto de políticas que estabelece diretrizes estratégicas para vários projetos já implantados pela SEE/SP e que espera novas frentes de atuação para posicionar a rede estadual entre os 25 sistemas de educação de qualidade, até 2030, e tornar a carreira do magistério uma das mais procuradas, cujas ações foram estruturadas em cinco pilares.

Assim sendo, um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi **lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério**. Caminhando nessa direção, foi implantando o Programa de Ensino Integral, que tem sua origem no Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e na equipe de trabalho do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (Procentro), instituído como política para garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, propondo “[...] um modelo de escola que propicie aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seu Projeto de Vida [...]” (SÃO PAULO, 2013b, p. 12).

### **Resultados e Discussões**

A partir do surgimento deste novo modelo de escola proposto pela SEE/SP, um documento denominado “Diretrizes do Programa Ensino Integral” foi formulado e apresentado pela SEE/SP o qual traz, dentre outros, as bases do modelo pedagógico e sua articulação com o modelo de gestão do programa, disponibilizado como “subsídios” para a gestão dessas escolas.

Nesta direção, este documento apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral de São Paulo. Na parte I do documento há uma breve contextualização histórico-social da implantação do ensino integral na Secretaria, bem como, as perspectivas para sua expansão. Na parte II o documento apresenta a concepção do Programa, que está inserido entre as prioridades educacionais estabelecidas no Programa Educação Compromisso de São Paulo. Na parte III são apresentadas as bases conceituais do modelo pedagógico, seus princípios e seus componentes. Na parte IV o documento apresenta os princípios, conceitos, premissas e instrumentos, **subsídios para a gestão dessas escolas**. (SÃO PAULO, 2013, p.7, grifo nosso)

A partir da leitura na íntegra do referido documento, depreendemos que o que se espera do gestor (diretor da escola) é que ele se aproprie da ideologia que sustenta esse Programa proposto pela SEE/SP, ou seja, do mesmo ideário que perpassa toda a política educacional paulista desde a década de 1990, que está claramente detalhado nas entrelinhas do documento, e seja o fiel “agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação”, como consta no rol de atribuições deste profissional apresentado no art. 4º, inciso XI, da Lei Complementar n. 1.164, de 04 de janeiro de 2012.

A estratégia neoliberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades, claramente inferida no trecho do referido documento:

Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática. (SÃO PAULO, 2013, p. 9)

Para tanto, criou-se a escola estadual de ensino médio de período integral, com inovações no conteúdo da ação educativa, no método pedagógico e na gestão voltada para o resultado escolar. Sobre isso, destacamos este trecho do documento das diretrizes, onde é latente a referência ao modelo “charter school<sup>2</sup>”, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (DIAS; GUEDES, 2010):

Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar. [...] sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados. (SÃO PAULO, 2013, p.11)

É possível perceber que, o programa Ensino Integral foi construído com base nas demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como em diferentes experiências educacionais, em modelos prontos existentes, com adaptações necessárias, encontrando em Pernambuco o modelo ideal.

Na verdade, de acordo com tais documentos, estamos diante de um Programa de “Ensino Integral”, sem fazer menção ao conceito de Educação Integral, baseado na ampliação do tempo de permanência dos alunos e dos profissionais na escola que “busca formar alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2014, p.12).

É fundamental destacar que, para a SEE-SP, a **educação integral** deve ser assegurada a todos os alunos da Rede estadual, embora a jornada ampliada ofereça mais condições para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a plena escolaridade. Essa circunstância pode favorecer a aprendizagem de outras competências além das cognitivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos com forte presença da participação e do

<sup>2</sup> As escolas charter são escolas públicas operadas privadamente por concessão, ou seja, são escolas públicas de gestão privada. As escolas charter foram criadas nos Estados Unidos, nos anos de 1990, apoiados na crença que a administração pela iniciativa privada é melhor do que a administração pública engessada e ineficaz. Diane Ravitch é pesquisadora-doutora da Universidade de Nova Iorque e endossa que o sistema educacional deve definir seus objetivos por meio de um currículo rico e coerente, que contemple uma formação abrangente, além das habilidades básicas. Atualmente, ela passou a criticar tal ideologia, tendo em vista as evidências de seus resultados (RAVITCH, 2011).

protagonismo dos alunos e a vivência de valores necessários para a vida. Diante dessa perspectiva, a SEE-SP vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, consolidando-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso na aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p.12, grifo nosso)

No entanto, o trecho acima aponta para o fato que a SEE/SP prevê a educação integral para todos os alunos da Rede Estadual, independente se o tempo de permanência na escola é estendido ou não, ressaltando que com jornada ampliada há mais condições para tanto. Tal fato se contrapõe com a ideia de que Educação Integral é uma meta a ser atingida por uma escola de tempo integral.

A concepção do modelo pedagógico das escolas do Programa de Ensino Integral apresenta como fundamentos filosóficos e educacionais os quatro princípios: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI, o Protagonismo Juvenil” (SÃO PAULO, 2013b, p.13), que perpassam todas as ações desenvolvidas na escola, em busca de formar o jovem idealizado por este modelo, ou seja, “um jovem autônomo, solidário e competente” (SÃO PAULO, 2013, p.13), por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida.

Para operacionalizar esse modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, o documento apresenta que a escola tenha “currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola” (SÃO PAULO, 2013, p.13).

A visão de currículo apresentada, no documento, é pertinente com a concepção do currículo integrado apontada por Beane (2003), ou seja, envolver os jovens num currículo que relaciona a escola com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do mundo, através do planejamento de ações com a participação dos estudantes e dos professores, para além do currículo acadêmico prescrito.

O Ensino Integral prima, portanto, por uma parte diversificada do currículo, bem como por atividades complementares do currículo, que aliadas ao Currículo oficial do Estado de São Paulo, representante da Base Nacional Comum, buscam promover o enriquecimento, ampliação e diversificação dos seus conteúdos, no discurso oficial de garantir um novo currículo que apresente

[...] conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser. (SÃO PAULO, 2013, p. 29)

O grande diferencial está justamente na parte diversificada e nas atividades complementares do currículo, que oferecem aulas e metodologias interdisciplinares criadas a partir das necessidades dos alunos, com o objetivo de estimular a construção e consolidação dos seus Projetos de Vida que é o eixo central do Programa Ensino Integral. Sendo assim, além das disciplinas da Base Nacional Comum, estabelecida em conformidade com o art. 26 da LDB, as escolas que participam do Programa têm na sua Matriz Curricular, de acordo com o segmento, na parte diversificada, aulas de Língua Estrangeira Moderna, de Prática de Ciências e das Disciplinas Eletivas e como atividades complementares aulas de Orientação de Estudo, de Projeto de Vida, de Preparação Acadêmica e de Mundo do Trabalho.

A partir do modelo pedagógico exposto e suas especificidades, depreendemos que ele foi pensado pela SEE/SP como o aporte que a escola precisava para formar o “jovem protagonista” do Ensino Médio, através da chamada pedagogia das competências para a empregabilidade, conforme defendido por Ramos (2011).

Nesse sentido, a educação é divulgada como um investimento que amplia oportunidades de emprego e desenvolvimento, valorizando os aspectos comportamentais e afetivos, o que é perfeitamente adequado às novas exigências de formação do trabalhador polivalente da sociedade capitalista. Por esse motivo torna-se tão importante que os sistemas educacionais tenham currículos prontos, a fim de controlar o trabalho do professor em sala de aula e definir quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas em cada situação de aprendizagem pelos estudantes.

Para tanto, exige-se que a equipe escolar siga rigorosamente os instrumentos e as diretrizes estabelecidas. A escola e seus profissionais de educação, inseridos no contexto do Programa Ensino Integral, devem adaptar-se a esse currículo padronizado. Pensando no cumprimento do currículo, nos moldes de um modelo imposto, não podemos nos esquecer que, o próprio contexto político, gerencialista e controlador condiciona os profissionais da educação a essa postura (HYPOLITO, 2011).

Sobre isso, também, as contribuições de Veiga (2001), discorrendo sobre um Projeto Político Pedagógico na perspectiva estratégico-empresarial, são pertinentes ao modelo apresentado. Nessa visão, a autora afirma que a escola se torna totalmente dependente de normas externas e seus profissionais privam-se da ação reflexiva para corresponder às políticas externas carregadas de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, como agentes meramente reprodutores, moldados por meio

de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados. Essa visão valoriza o burocrático “sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar” (VEIGA, 2001, p. 51).

### **Referências Bibliográficas:**

BEANE, J. A. Integração curricular: A Essência de Uma Escola Democrática. Trad. João M. Paraskeva. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, pp.91-110. Jul/Dez 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>> Acesso em: jun.2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial/Fundação Itaú Social, 2010.

FELÍCIO, M. H. S. Análise Curricular da escola de tempo integral na perspectiva de Educação Integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1. Abril 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral** . n.º 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez., 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.º144, p.752-768, 2011.

KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral** . Caderno do Gestor: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164** de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais do Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191** de 28 de dezembro de 2012b. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. (Estado) **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2013.

SILVA, W. F. **Pontos e Contrapontos do Ensino Médio Público de Uberlândia/MG**. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I. P. A.; FONSECA, J. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

# A CONCEPÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E DOS PCN

Elys Watanuki  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Para início de conversa

O governo do Estado de São Paulo, no ano de 2008, proporcionou à educação uma mudança significativa com a inserção de uma base curricular comum. Dessa maneira, a Rede Estadual adotou uma diretriz unificada a fim de “cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que nossas escolas funcionem como uma rede” (SÃO PAULO, 2012:9). Como parte da política de estabelecimento e divulgação de diretrizes curriculares comuns, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) elaborou o documento: Currículo do Estado de São Paulo, que apresenta as diretrizes gerais para o ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa visa fazer uma reflexão e um levantamento sobre os documentos oficiais, currículo do estado de São Paulo e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, pois esses documentos concebem o ensino de língua materna como um processo comunicativo relacionado aos componentes que envolvem a linguagem, como a fala, o locutor, interlocutor, contexto, ou seja, situações que possibilitam a produção de enunciado que pode ser considerado “um elo na cadeia discursiva” (BAKHTIN, 1992, p. 300).

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo identificar a concepção de linguagem e de gêneros discursivos no currículo de língua portuguesa do Estado de São Paulo e nos PCN de Língua Portuguesa, traçando as convergências e as divergências contidas em tais documentos e como estas dialogam em termos de teoria e prática.

Assim, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas: 1) Que concepção de linguagem emerge do Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo? 2) Como o Currículo de Língua Portuguesa propõe o estudo de gêneros discursivos e como esse foco é tratado nos PCN?

Por fim, se faz necessário compreender a concepção de linguagem no documento do Estado de São Paulo e nos PCN, como forma constitutiva da cadeia discursiva. A fim de entender o que são os gêneros discursivos e como se manifestam

em nossa vida, sendo essencial para que o professor possa refleti-lo em sua prática didática, no intuito de estreitar o processo ensino aprendizagem a contextos de significação na metodologia de ensino.

### **A concepção dos gêneros textuais e os PCN**

A publicação dos PCN teve por objetivo nortear a elaboração dos novos currículos escolares em todo o país e visou adequar o ensino de Língua Portuguesa à nova realidade social e, segundo Moreira e Candau (2007, p.25), “o processo de conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos das relações de poder.”.

No que dizem respeito ao uso da linguagem, os PCN concebem a língua como “um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL/MEC, 1998, p. 20). Por esta razão, o aprendizado da língua vai além da codificação de léxicos e formação de expressões complexas; o aprendizado da língua consiste em aprender “pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (p. 20).

Do mesmo modo, Moreira e Candau (2007) compreendem o aprendizado da língua do mesmo modo, quando mencionam o compartilhamento de culturas dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como um conjunto de significados construídos e compartilhados pelos grupos sociais.

Os PCN de Língua Portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998) sugerem uma nova abordagem, ou seja, uma redefinição dos conteúdos, para o ensino de língua materna. Essa concepção de linguagem diz que os textos devem ser produzidos de acordo com as manifestações linguísticas do sujeito e que deverá se organizar por um determinado gênero, conforme as intenções comunicativas pretendidas pelos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, o texto é tomado, nos referenciais, como a base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e os gêneros textuais como seu objeto. Assim, a reconfiguração do ensino de língua materna resgata a noção de gênero proposta por Bakhtin (1992), embora o documento oficial não faça referência ao autor russo no corpo do texto, segundo o qual os gêneros são fenômenos sócios históricos, ou seja, eles estão profundamente vinculados à vida social e cultural. Bakhtin (1992, p. 262) afirmou que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas”. Não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Da mesma

forma corrobora Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Levando em consideração que todos os textos se enquadram sempre em algum gênero discursivo, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros do discurso é muito importante tanto para um trabalho textual, assim como para a comunicação e para o ensino e aprendizagem da língua. Deste modo, podemos dizer que os conhecimentos acerca dos gêneros estão relacionados às práticas de linguagem, ou seja, o lugar em que se usa a linguagem e estes fazem parte da comunicação de todos e não se precisa, necessariamente, saber e ter noção de teorias linguísticas para usá-los, pois certas características de certos gêneros já fazem parte das práticas de linguagem usadas no cotidiano.

Se os gêneros já estão tão enraizados nas práticas cotidianas de comunicação, se ele já é usado de maneira “automática” pelos usuários da língua, por que a nova concepção de ensino de língua materna insiste tanto no trabalho de gêneros do discurso como objeto de ensino?

A resposta desta questão está justamente na exigência de uma demanda de mão-de-obra mais qualificada e mais letrada da sociedade do atual momento histórico. Para Saviani (2008, p.429), esse novo contexto econômico transforma a Educação em uma verdadeira pedagogia de exclusão, em que o indivíduo busca cada vez mais se qualificar, para se tornar cada vez mais empregável.

Segundo Rojo (2005, p.4), “a automação e informatização do trabalho e a globalização das economias e das políticas nacionais implicam um aumento de importância do trabalho intelectual em lugar do trabalho manual ou braçal”.

Barbosa (2001, p. 2) discursa também acerca da importância do avanço do letramento, principalmente para as pessoas que vivem em grandes centros urbanos ou que de alguma forma deles não pode prescindir, “na grande maioria desses centros, as relações sociais são atravessadas pela escrita, o que faz com que o seu não domínio possa dar origem a certas desvantagens sociais”.

Os PCN de Língua Portuguesa também argumentam sobre a necessidade de mudança do ensino, de modo que a escola possibilite ao aluno a ampliação da sua competência discursiva nas práticas de linguagem.

Segundo Barbosa (2006, p. 152), a eleição dos gêneros do discurso, tal como concebido por Bakhtin, como objeto de ensino, pode contemplar de maneira mais

satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de texto. Por esta razão, o ensino de língua materna deve ir muito além do que um estudo gramatical descontextualizado das práticas sociais da comunicação, o que não é exigido fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, como dizem os PCN (p. 23), “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Os PCN recomendam o trabalho com a diversidade de textos e gêneros e justificam essas recomendações. No entanto, não existe nenhuma orientação nos documentos oficiais como PNE, PCN, Bases Nacionais Curriculares e, entre outros, aos professores de como operacionalizar esse trabalho no contexto real de ensino.

Como Rojo e Cordeiro (2004, p. 12) afirmaram “dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos”. Vale enfatizar que neste ponto da discussão existe o seguinte conflito: não cabe aos PCN e aos documentos oficiais planejar o procedimento de ensino, uma vez que sua função é nortear a elaboração de novos currículos escolares.

Rojo (2009) compara as diferentes abordagens dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais e argumenta sobre cada um, na perspectiva de resultados aplicados ao contexto de ensino. A autora contrapôs as análises de alguns autores à teoria de Bakhtin e concluiu que os autores analisados que adotam a designação *gêneros textuais* objetivam a descrição textual, ou seja, eles têm uma preocupação maior com a forma – “há sempre uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara) que distancia seus métodos do método sociológico bakhtiniano” (p. 193). Já os autores que adotam a designação *gêneros de discurso* se afiliam à vertente bakhtiniana que relaciona o texto com fenômenos socio-históricos.

Rojo (2006, p. 8) observa que, nos PCN de Língua Portuguesa, “apela-se às duas vertentes”. Para a autora, “esse tratamento ambíguo da questão por parte do documento oficial abriu possibilidades várias e por vezes, equivocadas – de interpretação”. Prova disto é que, ainda hoje, muitos educadores, inclusive professores de Língua Portuguesa, e até mesmo alguns livros didáticos aprovados pelo processo avaliatório do MEC, usam indistintamente diferentes termos para fazer a classificação de textos.

Há outras consequências do não posicionamento dos PCN em relação à abordagem dos gêneros na escola, tais como “dificuldade de conceituação, utilização e aplicação” (BRAIT, 2006, p. 16). Por esta razão, segundo Barbosa (2006, p. 159), “muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalhado com gêneros [...] de forma

indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais”. A autora faz referência a diversos motivos que dificultam o trabalho dos educadores de língua materna.

É importante que o professor de Língua Portuguesa tenha o embasamento teórico das duas abordagens de trabalho com textos, de modo que ele compreenda o funcionamento das atividades de linguagens. Conforme dizem Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), é necessário focar, no contexto real de ensino “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suportes aos funcionamentos cognitivos”.

O ensino comprometido em preparar o estudante para as exigências da sociedade atual deve estar comprometido com o trabalho com gêneros do discurso. Essa abordagem teórica vai muito além do que conhecer a forma composicional, a descrição do seu gênero, analisá-lo e extrair suas informações implícitas e explícitas. É necessário planejar e desenvolver atividades didáticas capazes de fazer com que o aluno dialogue com o texto e com a realidade social de sua época.

### **O currículo do Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares: uma relação possível?**

Houve várias mudanças ao longo dos séculos na história da Educação brasileira, desde a colonização, passando pelo processo de industrialização e chegando ao século XXI com a revolução tecnológica, que resultou numa (re) organização do ensinar e aprender na educação formal do país. Nesse contexto, a SEE/SP implantou um conjunto de documentos que visam garantir uma base comum no processo de ensino aprendizagem para que as escolas se efetivem como uma rede de ensino.

Desta forma, podemos dizer que há dois textos legislativos no Estado de São Paulo, que direcionam o ensino fundamental e médio. O professor deve seguir as suas diretrizes e obedecer a estes critérios, os quais são: os PCN; e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Os PCN foram publicados em 1998 (BRASIL, 1996) e a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). De forma que cada disciplina teve o seu parâmetro definido, separado por ciclos, procurando assim, desenvolver um mecanismo mais organizado diante do ensino que parecia tão esquecido.

No caso do Ensino Fundamental II (Ciclo de 9 anos), correspondente à 5ª série (ensino de 8 anos) o documento foi dividido em duas partes: a 1ª parte- “Apresentação

da área de língua portuguesa”; 2ª parte-“Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”. A primeira parte trata de aspectos teóricos e dados referentes à língua e faz uma breve apresentação, incluindo uma análise de como era o ensino no aspecto histórico e cultural, e a aprendizagem antes dos parâmetros e como se pretende que seja após a implantação do documento oficial, trazendo um embasamento teórico do que se pretende transmitir aos professores e equipe gestora.

Nos objetivos gerais para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, nos PCN de língua portuguesa, surge a importância de saber utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, atendendo aos diversos propósitos do convívio em sociedade, considerando as mais diversas situações, nas mais variadas áreas do conhecimento.

O documento (BRASIL, 1996) propõe o uso de todos os tipos de texto e que, ao final de todo o processo de aprendizagem, o aluno consiga decodificá-los, ampliando os níveis de dificuldade, ao longo de todo o seu percurso escolar, mas não é claro com relação as suas práticas em sala de aula. Provavelmente, não se previa o crescimento e a massificação do uso das novas tecnologias no cotidiano das pessoas e dos inúmeros textos decorrentes deste uso, situação que se tornou mais evidente no segundo milênio, alguns anos após a implantação dos PCN. E que foi mostrada com a proposta curricular do Estado de São Paulo que surgiu em 2008 (SÃO PAULO, 2008).

Na sua apresentação, o documento do Estado de São Paulo é sugerido como um projeto que “visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental- Ciclo II e Médio”, superando uma atividade apenas para a informação, desejando formar o aluno para o mundo do “conhecimento por meio da linguagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 12).

No entanto, o que salienta a proposta é “o conhecer como um ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados da mesma ideia ou fato. Conhecimento passa a ser uma rede de significados. Quem conhece, conhece algo ou alguém” (p. 12).

Este conceito de currículo proposto pela SEE inaugurou um novo tempo no âmbito educacional do estado de São Paulo, pois o documento abrange todas as esferas vivenciadas pelo aluno em sala de aula.

Segundo este documento, currículo “é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2012:13). Por essa definição, é possível verificar a relação entre o documento oficial e os PCN, os quais apregoam o “respeitar as diversidades regionais,

culturais, políticas existentes no país [...] e construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN, 1998:6).

Ao considerarmos que o Brasil é um país marcado pela diversidade cultural, se justifica a elaboração de um currículo apropriado ao contexto educacional de cada região que “deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais” (ROJO, 2000:28).

Desta forma, o Currículo do estado de São Paulo pretende ressaltar a importância dessa base cultural regional, se “comprometendo em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades [...] bem como para atuar na sociedade em que vivem” (SÃO PAULO, 2012:14).

É importante evidenciar que a elaboração do documento oficial teve como foco a aprendizagem, pois houve o tempo em que os currículos enfatizavam os conteúdos a serem ensinados. Ao estabelecer o foco na aprendizagem o “olhar” recai sobre o aluno e suas necessidades de aprendizagem, o que confirma a produção de documentos educacionais que valorizam os aspectos culturais e sociais em que estão inseridos os estudantes.

Outra perspectiva que deve ser considerada na construção desse documento está vinculada às mudanças que ocorreram ao longo da história. Como base, Rojo (2009,) nos aponta que a ampliação ao acesso da população, à escola, modificou o perfil econômico e cultural do alunado e do professorado desta escola.

Nesse sentido, houve uma ruptura com a base curricular tradicional em que os professores na sua grande maioria, estavam habituados ao ensino da gramática que embasava o ensino da língua materna, privilegiando o ensino do falar e escrever bem, originários da retórica, como um ensino direcionado à classe social privilegiada.

Esse cenário estritamente teórico e segregacionista em relação ao ensino teve que ser reconsiderado, e como bem aponta o documento do estado de São Paulo essa correlação entre teoria e prática deve ser intrínseca, uma vez que, boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornado-se verbalista e abstrato ao processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012)

Portanto, podemos dizer que esse novo documento proposto pela SEE está em consonância com os PCN ao orientar que o ensino de língua portuguesa deve se pautar na linguagem em que os homens e mulheres se comunicam, e devem ter acesso à

informação, expressando e defendendo pontos de vista, partilhando ou construindo visões de mundo, enfim produzindo cultura (PCN, 1998).

Esse estreitamento entre o ser humano, a linguagem e a cultura é muito significativo se considerarmos que vivemos numa sociedade pautada pela comunicação. Com o acesso de todos os níveis sociais à educação, a escola teve e ainda tem com urgência que (re) pensar suas práticas didáticas. Considerando que as mudanças sociais e tecnológicas são a força motriz para um ensino que deve se concentrar na materialização da expressão do ser humano, a qual ocorre, na e pela linguagem, e que indica o caminho para o ensino de língua portuguesa inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim como os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo inicia dando um embasamento sobre o que considera importante nos novos tempos: a educação “a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade dos sujeitos” (SÃO PAULO, 2008, p.6).

Segundo Rojo (2009, p.89), uma geração que “encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar uma de outra que, apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante”. A lei desconhecia a capacidade de mudança dos tempos, não foi capaz de vislumbrar as mudanças de um futuro tão próximo. Faltou visão de futuro, falta mudança na lei para adequar-se ao novo tempo que já se vivencia.

Na página 22, os PCN advertem que ensino aprendizagem dependem de três variáveis: “o aluno; os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a mediação do professor”. Assim como os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo sugere trabalhar os conteúdos tomando como pressuposta essa tríade: professor, aluno e os conteúdos das disciplinas (p. 14). A escola deve fazer a transição da cultura do ensino para a aprendizagem sempre de forma coletiva, “tendo à frente os seus gestores para capacitar os professores” no cotidiano para que todos entendam a “mudança do foco” (SÃO PAULO, 2008, p.15).

No subtítulo “A prioridade para o contexto do trabalho”, dentro da seção “Apresentação”, na Proposta Curricular, vinculando a educação à realidade do aluno, é feita a menção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas sempre se deve levar em conta o que os PCN e a proposta da SEE/SP sugerem os tratamentos adequados a cada caso.

Ambos os documentos tratam da educação da mesma forma, apenas modificando no tocante à liberdade de ensinar o conteúdo programático: os PCN

sugerem que a variante linguística utilizada seja a mais próxima da realidade do aluno, enquanto que a Proposta Curricular do Estado valoriza o referencial teórico cobrado no ENEM, exame nacional do ensino médio, com o domínio da norma culta e “fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (SÃO PAULO, 2008, p.22).

Ambos os documentos procuram seguir a mesma diretriz: incentivar a criticidade ao ler cada texto sugerido em aula, fazer com que o aluno entenda os diversos tipos de textos propostos em cada sequência didática.

Nos PCN do ensino fundamental, o professor tem ali delineado que os temas devem ser abrangentes, que estes podem ser dirigidos a cada turma, a cada escola, dependendo de qual público se tem; enquanto que na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cada uma das aulas tem o número de exercícios, a quantidade de teoria necessária e os textos que devem ser abordados pelo professor durante as suas aulas. O cronograma é fechado, permitindo poucas mudanças com relação ao nível dos alunos, os conteúdos que serão ensinados, o lugar em que se trabalhará e o número de alunos em sala de aula.

A proposta curricular traz os conteúdos mais próximos da realidade do aluno, enquanto que os Parâmetros Curriculares propõe que se desenvolvam atividades, mas não explicita quais seriam os conteúdos a serem trabalhados, o que se configura corretamente com o que é um parâmetro, ainda mais de bases nacionais.

Como exemplo podem-se citar os exercícios do caderno do aluno de língua portuguesa do 6º ano que não instigam ao aluno a entender os textos em profundidade e complexidade na perspectiva de apropriação de sentidos. Neste sentido, pode-se dizer que há poucas atividades de interpretação de textos, contando apenas com textos da realidade do aluno. Já os PCN (BRASIL, 1996) propõem que seja feita a transdisciplinaridade com temas transversais, dando liberdade ao professor e a comunidade para escolher os conteúdos e a forma de trabalhar adequadamente com o público. A proposta do Governo do Estado (SÃO PAULO, 2008) não permite que se desenvolvam muitas atividades em conjunto, o caderno não elenca sugestões e não propõe temas que promovam a transdisciplinaridade. Assim, com o cotidiano do professor, em transformar os conteúdos mais atraentes torna-se um desafio constante por não haver tempo hábil, uma vez que o documento é extremamente prescritivo.

### **Breves considerações sobre o estudo**

A democratização do ensino possibilitou mudanças no contexto educacional e essas transformações econômicas e sociais propiciaram o surgimento de uma diretriz curricular do Estado de São Paulo com base nos PCN, cujo papel é proporcionar aos docentes e aos discentes um direcionamento no processo de ensino e aprendizagem que segundo os PCN, especificamente na disciplina de língua portuguesa, as práticas de ensino deveriam se consolidar no que se referem à linguagem em situações de uso e interação entre os falantes.

Nessa mesma direção, o Currículo do Estado de São Paulo aponta o desejo de formar alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem (SÃO PAULO, 2012). Assim, se constitui o ensino de língua materna vinculado à dimensão comunicativa, pautado na lei federal em que o processo ensino-aprendizagem como comunicação está embasado na LDB 5.692/71, e propicia que a disciplina de língua portuguesa se configure como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (ROJO, 2009).

Em consonância com essa visão da linguagem como dimensão comunicativa, se caracteriza os princípios bakhtinianos da linguagem, que a considera no contexto social e ideológico, em que tudo o que é ideológico é um signo que reflete e refrata o que lhe é exterior. Ou seja, o signo é carregado de significados que constituem a materialidade da mesma e possibilita o aspecto discursivo da dimensão comunicativa.

Essa dimensão comunicativa ocorre pela pronúncia de enunciados concretos, tomados como unidades de sentido que constituem os gêneros do discurso em que estes operam a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana (BAKHTIN, 1992).

Pudemos identificar que o Currículo do Estado de São Paulo, especificamente, na disciplina de língua portuguesa aponta o gênero como evento social que organiza os textos por meio das características sociosemióticas (conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural), em uma articulação direta com a concepção de gêneros discursivos pelo viés bakhtiniano.

Conforme o documento do Estado de São Paulo aponta que o discurso será entendido como a materialidade do texto, organizado em um gênero inserido em uma situação real de interação em determinado contexto de comunicação, o processo ensino-aprendizagem adquire uma perspectiva focada na constituição de sentidos de significados, pois são esses discursos oriundos de situações concretas que possibilitam a apropriação do conhecimento baseado na vida que se vive.

No entanto, este estudo revelou que as práticas didáticas propostas no Currículo do Estado de São Paulo favorecem situações de aprendizagem com o foco na materialidade do texto, em situações reais da prática social, no entanto, quando o documento propõe os conteúdos de maneira prescritiva nos cadernos do aluno e do professor, todas as situações que viabilizariam o processo de ensino aprendizagem são deixadas de lado para que se cumpram tais descritores do currículo.

### Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. (Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC – SP). SP: PUC-SP, 2001.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRAIT, B. PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: \_\_\_\_\_. Roxane H. R. Rojo, (org.) **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 14/10/2016.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. In: et al. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-44.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. SP: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. H. R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: L. C. TAVAGLIA (Org.) **Encontro na linguagem – Estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia, MG: EDUFU. 2009. p.51-80.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

# A TRANSIÇÃO DO PROFISSIONAL ADMINISTRADOR PARA O PROFISSIONAL DOCENTE

## A PROFESSIONAL TRANSITION MANAGER FOR PROFESSIONAL TEACHER

Erica Tonini Marconato  
Gisela do Carmo Lourencetti  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

### Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Apresentamos inicialmente a história do primeiro curso de Administração no Brasil e como se apresentam as políticas educacionais para o ingresso do docente na educação superior. Posteriormente apresentamos os saberes que esses profissionais sem formação pedagógica utilizam para as práticas docentes no nível superior de ensino. O objetivo do presente trabalho, de natureza qualitativa, é conhecer como ocorreu a entrada na docência de cinco professores que atuam no curso de Administração sem ter tido uma formação pedagógica para a função. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores do curso de Administração de duas IES (Instituição de Ensino Superior) privadas. Os resultados mostram que a entrada na docência paratodos os entrevistados se deu através de um convite e sem planejamento. Os docentes, que não tinham como objetivo principal para suas carreiras a docência, declaram que nos cursos que fizeram de pós graduação não foi oferecido preparo algum em termos pedagógicos e didáticos. Para atuação como professores utilizam conhecimento técnico profissional enquanto administradores e ainda se inspiram em ex-professores para o exercício da docência. Tal situação reforça os estudos já existentes de que para iniciar a carreira como docente no ensino superior não basta ter uma pós-graduação *lato sensu* e “tentar” ser professor. Assim, parece claro que não existe a preocupação de uma formação específica voltada para atuação docente nesse nível de ensino.

**Palavras Chaves:** Ensino Superior, Formação Docente, Curso de Administração.

### Abstract

This work is part of a Master of Research in Education. Initially we present the story of the first management course at Brazil and how to present educational policies for the teaching of admission in higher education. Subsequently we present the knowledge that these professionals without pedagogical training use for teaching practices in teaching higher level. The purpose of this study, qualitative it is to know how the entry occurred in the teaching of five teachers who work in the course of Directors without having had a teacher training for the role. Data were collected through semi-structured interviews with five two-Management Course teachers of Private Higher Education Institution. The results show that the entry in teaching for all respondents gavethrough an invitation and without planning. The teachers, who had not the main objective for their careers teaching, they declare that the courses did the graduate was not offered any preparation

pedagogically and didactic. To act as teachers use professional expertise as directors and still they are inspired by former teachers to the teaching profession. This situation reinforces the existing studies that to start a career as a teacher in higher education not enough to have a broad post-graduation and "try" to be a teacher. Thus, it seems clear that there is no concern of a specific training geared to teaching activities in this educational level.

**Keywords:** Higher Education, Teacher Training, Administration Course.

## **Introdução**

De acordo com o Conselho Federal de Administração, o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país, principalmente a partir de 1964. Na década de 1960, ocorreu o crescimento das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente a necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Diante dessa situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio constituir um espaço para a utilização dos Administradores que passaram pelo sistema escolar (CFA, 2016).

Cada vez mais, era de fundamental importância ter profissionais capacitados para atender as exigências das organizações que se instalavam e se consolidavam em um período de mudanças crescentes na economia. Isto é, com a complexidade cada vez maior e o crescimento, em tamanho, das organizações, aumentava a demanda pela implementação de técnicas administrativas que pudessem contribuir para atender aos desafios que o momento exigia (CFA, 2016).

Como consequência, os profissionais precisavam de treinamento para que pudessem executar diferentes funções dentro das organizações (NICOLINI, 2003).

Um dos aspectos que merece ser destacado na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada nesse processo. Essas escolas surgiram a partir da iniciativa daqueles que atuavam no setor educacional, aproveitando o momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau (CFA, 2016).

No momento em que o Brasil se encaminha para uma sociedade democrática, parece oportuno defender a formação de um profissional capaz de atuar em outras

formas organizacionais, como: cooperativas, pequenas empresas e educação, pois muitos administradores se tornaram professores nas últimas décadas (CFA, 2016).

Já faz algum tempo que existem várias análises na área da formação de professores sobre os profissionais que ingressam no ensino superior sem formação pedagógica. Dos aspectos que vem sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, destacam-se: a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas educacionais. Dentre esses assuntos, a formação é um dos aspectos que tem provocado maiores reflexões. Isso devido ao contexto: a maioria dos professores universitários não são preparados (em termos pedagógicos) para o exercício de sua profissão.

A formação do professor universitário é ainda uma questão complexa. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37):

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem.

Em nossa legislação educacional há uma omissão no que se refere à formação pedagógica do professor universitário. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (ANASTASIOU, 2003).

De acordo com Saviani (1998, p. 144) o primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, que estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau”, sofreu alterações. O texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

O Artigo 66 da LDB preconiza: “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).

Tal artigo após três anos da sua publicação por intermédio do Parecer CES/CNE nº 499/99, diz que o início do magistério para a educação superior deve ser feita em nível de pós-graduação *lato sensu* (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) trazem uma reflexão interessante:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. (...) Dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores .

Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade. Em virtude dessas situações, podemos considerar que a formação do docente para o ensino superior é inacabada e que as instituições de ensino superior deveriam manter um espaço de reflexão permanente sobre essa questão.

Nesse mesmo sentido Cunha (2004), em seu artigo “Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade”, demonstra a preocupação em relação à formação do professor universitário e que é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre essa formação. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia antes de ser professor. A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes.

Cunha (2004, p. 3) cita que:

Assim dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, não se registrando, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Atualmente as IES (Instituições de Ensino Superior) adotam diferentes formas para selecionar seus docentes, avaliando em seus critérios de seleção, a formação deste profissional. Na maioria dos casos, esquece-se da parte pedagógica, levando em conta somente o conhecimento do professor e o domínio que o mesmo possui da matéria que será lecionada.

A partir desse cenário este estudo tem como objetivo conhecer como foi o ingresso de cinco professores do curso de Administração na carreira docente no curso de Administração e que tipo de conhecimento fazem uso para atuarem como professores do ensino superior.

## Metodologia

Como perspectiva metodológica para esse trabalho, adotamos a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

O trabalho de campo foi realizado em duas Instituições de Ensino Superior Privada. Com relação aos participantes deste estudo, em um primeiro momento realizamos um questionário com dez questões objetivas, a fim de conhecer o perfil dos professores que seriam posteriormente selecionados para a entrevista. Os critérios para a seleção de professores foram: atuar no curso de graduação em Administração em IES devidamente autorizadas pelo MEC, possuir outra atividade profissional além da docência e não possuir formação pedagógica.

Quanto ao perfil dos entrevistados estes possuem idades entre 31 a 39 anos, quatro são da área da Administração e um do Direito. Quanto à titulação máxima três possuem MBA e dois possuem Mestrado todos na área de sua respectiva graduação.

Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas manualmente na íntegra pelo pesquisador. A duração média das entrevistas foi de cinquenta minutos, totalizando mais de sessenta e cinco páginas digitadas de relatos. As análises das entrevistas foram divididas em três categorias: entrada na docência, dificuldades no trabalho docente e as contribuições dos saberes docentes para solucionar as dificuldades. O trabalho em questão analisa a primeira categoria: a entrada na docência.

## Resultados e Discussão

A trajetória de profissionais para professores em formação estabelece uma nova fase na construção do novo profissional, desafiando a aprendizagem docente e a interatividade humana, como as marcas mais significativas da profissão. Nas narrativas a seguir podemos perceber que todos ingressaram na carreira docente sem planejamento. Vejamos os depoimentos:

Eu caí de paraquedas porque na faculdade tinha uma professora que abandonou o curso no meio do semestre e eu recebi o convite. Fiz a entrevista e comecei a dar aula. Não houve nem tempo de preparar a aula, era uma situação de emergência. Não tive nenhuma preparação, eu trabalhei como auditor um pouco mais de um ano, então eu tinha facilidade em lidar

com públicos diferentes, tinha umas técnicas de apresentação que eu aprendi no trabalho, aí naturalmente eu comecei a lecionar. (P1)

Notamos na fala do professor P1 que não houve qualquer preparação para se tornar professor. Para ele a facilidade em lidar com o público parece ser suficiente para lidar também com alunos. Temos ainda outros depoimentos:

A minha escola foi a escola da vida mesmo. Meu início de carreira foi no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) tanto é que hoje eu sou funcionário do Estado na ETEC (Escola Técnica Estadual) que é curso técnico, mas foi o que me possibilitou o exercício da atividade docente na graduação. Depois disso começaram surgir outras possibilidades... (P3)

Não, não tive. Eu sempre tive uma inclinação para a docência... Enquanto eu era aluna, eu dava aula de reforço para os meus colegas de turma, eles gostavam muito do jeito que eu explicava, eu tentei usar o mesmo método quando eu iniciei na graduação. (P5)

Já o professor P3 tem a opinião que a escola da vida ensina a ser docente, enquanto que o professor P5 afirma que sempre teve uma inclinação para a docência. Ele diz isso baseado nas aulas de reforço que ele dava, ou seja, as aulas de reforço foram a base para ele ser professor no ensino superior.

Na verdade eu comecei degrau a degrau, eu comecei no ensino profissionalizante, técnico e depois fui convidado a ministrar algumas aulas eventuais na graduação. Aí sim eu comecei a minha vida no ensino superior. (P2)

Não, não tive. Eu estava trabalhando no técnico desde 2009 e aí teve um convite e comecei a dar aula na graduação, mas a minha base foi toda no técnico, eu não fiz nada voltado para a graduação. Foi um convite mesmo, aí eu falei “eu vou arriscar” e gostei, estou desde 2009. (P4)

Nas falas dos professores P2 e P4 percebemos que eles começaram como docentes mediante um convite, eles arriscaram e gostaram da experiência.

Para melhor entendimento devemos deixar claro que o curso de Administração oferece formação para atuação no mercado de trabalho, mas não oferece a formação pedagógica. Nesse contexto Cunha e Zanchett (2010, p. 193) destaca que:

É importante ressaltar que a formação do docente universitário foi atingida pela racionalidade técnica, incorporando a ideia de que os conhecimentos pedagógicos e teóricos transpostos de forma generalista seriam capazes de deixá-los aptos a “dar uma boa aula”.

Como podemos perceber em todas as falas, os entrevistados não tinham como objetivo principal para suas carreiras a docência, a entrada na carreira ocorreu por um convite. Essa situação reforça os estudos existentes de que para iniciar a carreira como docente no ensino superior basta ter uma pós-graduação *lato sensu* e “tentar” ser professor. Não existe a preocupação de uma formação pedagógica voltada para esse

nível de ensino. Nesse sentido, entendemos que não é suficiente apenas a pós graduação *lato sensu* e o esforço pessoal do indivíduo.

Percebe-se, portanto, que não houve uma homogeneidade de fatores para o ingresso na docência, posto que os motivos decorreram de circunstâncias particulares de cada um. Parece que, para os profissionais entrevistados, não é preciso formação específica para atuar como docente universitário.

Diante desse cenário, achamos pertinente verificar se fizeram algum curso no sentido de obter alguma preparação para a docência no ensino superior. Vejamos alguns dos depoimentos:

Eu fiz um curso de licenciatura de 30 sábados na FATEC (Faculdade de Tecnologia) em Rio Preto. Eu fui com a proposta de aprender a dar aula, mas infelizmente os professores que deram aula, na maioria eram pedagogos, trazem muita a realidade do ensino infantil. Eu tenho sim título, mas não consigo visualizar um auxílio efetivo para a graduação. Para mim, isso não agrega na graduação. (P4)

No início da carreira eu frequentei, mas foi algo extremamente superficial, com uma abordagem que não dava um embasamento para você conseguir ministrar as disciplinas. Embasamento no sentido de como tratar as pessoas que são diferentes, que possuem necessidades diferentes, como identificar melhores formas de ministrar o conteúdo, podendo atender a esse público? A vivência me trouxe muito mais ao longo dos anos. (P5)

Percebemos que os professores entrevistados tiveram algum contato com a pedagogia e a didática, mas de forma muito superficial. Para eles esse contato nos cursos que fizeram fez pouca ou nenhuma diferença em sua atuação docente. Esses professores possuem um conhecimento para ministrarem suas aulas que não veio de uma formação específica, mas veio da história de vida de cada um deles.

### **Considerações Finais**

O curso de Administração pode ser considerado um curso conduzido por profissionais do mercado. A maior parte dos docentes, principalmente em Instituições de Ensino da rede privada, exercem outra atividade: como funcionários de empresas, profissionais liberais ou empresários. A grande maioria dos professores universitários iniciaram a atividade docente sem passar pelo processo formativo pedagógico.

De modo geral os achados da pesquisa permitem-nos depreender que todos os entrevistados iniciaram a atividade como docente através de um convite e sem planejamento, pois não tinham como objetivo principal ou primeiro para suas carreiras a docência. Os professores do curso de Administração atuam na docência a partir de seu

conhecimento técnico-profissional enquanto administradores são pessoas que se dedicam parcialmente à docência e não mostram interesse em desistir da sua dedicação maior a sua outra profissão.

Ressaltamos que a exigência legal para a docência universitária não tem como pré-requisito a formação pedagógica para o exercício da profissão docente. Os cursos de Mestrado e Doutorado possuem a tarefa de formar professores para o ensino superior, como prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas sabemos que esses cursos estão mais voltados à formação científica do que para a formação didático-pedagógica. Por isso acreditamos ser necessário proporcionar aos “docentes profissionais” do ensino superior, inclusive da Administração, uma formação voltada para atuar no nível superior, de modo a evitar que o ingresso nessa atividade profissional ocorra simplesmente através de um convite e a permanência por uma satisfação pessoal.

Sabemos como é amplo o universo educacional. Assim, esperamos que este trabalho, ainda que restrito, possa contribuir para aprofundar os debates acerca da formação docente na educação superior, bem como o papel das instituições e do profissional docente em nível superior.

Para finalizar deixamos a seguinte questão que pode servir para a continuação de outros trabalhos: será que somente a experiência de vida e da outra profissão são suficientes para que indivíduos se tornem bons professores no curso superior?

### **Referências Bibliográficas:**

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: Reunião anual da ANPED, 26<sup>a</sup>, 2003, Poços de Caldas. **Anais 26<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED**, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 14 jul. 2015.

CFA – CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da administração**. 2016. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII, 2004. Coimbra. **Anais...** Campinas: Autores Associados, 2007, p. 205-224.

CUNHA, M. I.; e ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada:** e reflexões sobre a educação superior. 2.ed. Brasília: Ilape, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2007.

NICOLINI, A. M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. **Revista Nacional ANGRAD**, v. 4, p. 3-17, 2003. Disponível em: [http://www.old.angrad.org.br/\\_resources/\\_circuits/article/article\\_1089.pdf](http://www.old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1089.pdf). Acesso em 11 set. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

# QUESTÃO DE GÊNERO NO BRASIL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Ingrid Grace de Souza Trivelato  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar a conexão do currículo *versus* gênero analisando como são estruturadas as relações sociais ou melhor a relação de “poder” dentro do ambiente escolar. Recordando que a história da humanidade é marcada pelo poder de domínio do homem sobre a mulher que é submissa e dominada. Observa-se que na contemporaneidade do currículo oculto muito desses poderes está no ambiente escolar no qual é produzido e reproduzido pelos/as professores/as, alunos/as, diretores/as, inspetores/as, funcionários/as da secretária e da limpeza, porém quando analisamos textos referentes ao currículo tem grande ênfase para a avaliação e é pouco comentado sobre gênero. A metodologia usada é a revisão bibliográfica de livros ou artigos dos autores Louro (2000, 2003); Goodson (2001); Stamatto (2002); Moreira (2005); Franco e Cervera (2006); Veiga (2008); Sacristán (2013); Young (2014); Paiva (2015); e Ribeiro (2015). Quando refere-se sobre currículo algumas inquietações despertam a curiosidade do que está acontecendo com a área da educação no Brasil. Como pensar “no que fazer e como fazer” para aperfeiçoar o “conhecimento científico” dos gêneros masculino e feminino. Portanto, quando se trata de educação escolar em nenhum momento pode-se esquecer de que a educação envolve valores morais, culturais, senso comum da comunidade e familiar, assim constitui pessoas e uma boa sociedade.

**Palavras-chave:** Ambiente Escolar. Currículo. Gênero. Relação de Poder.

## Introdução

Um dos pilares de nosso referencial teórico será a autora Louro (2000, 2003) por ser uma pesquisadora em gênero e educação. Como focaliza gênero analisando as representações sociais, argumentos biológicos e culturais da desigualdade, na qual observa que o homem é um ser dominante e a mulher um ser dominada na relação de poder. Ser feminino ou ser masculino depende do contexto social, do momento histórico, político e cultural que a sociedade vivência.

Louro (2003, p.45) disserta que

As distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero.

Assim, a autora trata as diferenças e desigualdades que o mundo produz como “marcadores sociais” pertencentes a grupos de classe sociais, de nacionalidade, de etnia, de idade, de sexo e de gênero. Desta forma, a sociedade caracteriza homens e mulheres por suas condições sociais, aparência física, modo de se vestir, religião e outros fatores que reflete na nossa vida pessoal e profissional. Papeis, padrões e regras são estabelecidos por membros da sociedade e comunidade que ensina, institui o que considera adequado para um homem ou para uma mulher que devem seguir todas essas expectativas.

O movimento feminista centrou suas preocupações na relação de poder, pois nota-se que a mulher foi historicamente marcada pela segregação e subordinação social tornando-a invisível. Esse movimento traz para o seu contexto o conceito de gênero tornando visível a mulher que sempre foi segregada socialmente e politicamente.

Dessa forma, utiliza-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica de livros e artigos científicos dos seguintes autores: Louro (2000, 2003); Goodson (2001); Stamatto (2002); Moreira (2005); Franco e Cervera (2006); Veiga (2008); Sacristán (2013); Young (2014); Paiva (2015); e Ribeiro (2015).

Portanto, para alcançar o objetivo desse artigo será realizada a conexão do currículo *versus* gênero analisando como são estruturadas as relações sociais de poder dentro do ambiente escolar, assim, foi necessário fazer uma breve contextualização desde a colonização do Brasil até a atualidade abordando o gênero na educação.

### **O percurso do gênero na educação**

Na atualidade do século XXI, no qual acontecem diversas mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil. Observamos que na nossa cultura ainda predomina a desigualdade entre os gêneros femininos e masculinos que foram implementadas com a vinda dos colonizadores portugueses ao Brasil.

De acordo com Paiva (2015) os jesuítas iniciaram as escolas no Brasil, assim ensinaram: a ler, a escrever, a contar e a cantar. Apesar de o colégio ter sido criado para os índios, os jesuítas preocupados em catequizar-los começa a jogar desnecessário ensiná-los. Nesse período quem realmente participa das escolas eram os filhos dos principais homens da terra. Seus filhos tornariam padres, advogados, ocupariam cargos públicos produziram uma sociedade rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião (uma preocupação da época de preservar a cultura portuguesa).

Segundo Ribeiro (2015) na década de 1500 a 1822 – no período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. O papel da instrução era somente para os filhos homens (donos de indígenas, escravos e filhos dos colonos) que cuidavam dos negócios da família e seguiam para a universidade em Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. A autora acrescenta também que as mulheres brancas, ricas, pobres, como as negras escravas e as indígenas não tinham direito de aprender a ler e escrever.

Stamatto (2002) informa que no período de 1758 – 1870 houve uma restrita inclusão das mulheres na escola no qual foram criadas escolas regias femininas no qual somente tinha meninas e professoras mulheres havendo assim uma separação das salas por gênero masculino e feminino. Marques de Pombal dando o direito de aprendizagem as meninas em sala de aula, cria um mercado de trabalho para as suas professoras com o magistério. Mesmo com essa inclusão no ambiente escolar isso não garantia um ensino extensivo ou melhor igualitário para homens e mulheres, pois seus estudos eram controlados desde o material didático utilizado até o conteúdo que deveria ser ensinado.

Embora da inserção de leis no Brasil garantindo o direito de educação a todos, podemos observar no artigo sobre “Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial” Hasenbalg (1979) e Gonçalves (2000) (apud VEIGA 2008, p. 502) afirma que ainda somente os mais abastados tinham direito de frequentar a escola, pois os alunos pobres eram produtivos na lavoura.

Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho. Também a presença de negros na escola era bastante limitada, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros.

Iniciaremos a partir daqui a tratar do termo currículo que de acordo com Stamatto (2002) existia diferença no ensino de homens e mulheres. Para Veiga (2008) existia também questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros. Mas o que significa o termo currículo segundo Sacristán (2013, p. 17) o “currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Young

(2014, p. 194) “explica que não é admissível ter a teoria do currículo sem existir a teoria do conhecimento”. Assim, para ele a teoria do currículo tem um papel normativo e com regras que serve para orientar a elaboração da prática curricular, desta forma, a teoria do currículo é aplicada em todas as instituições educacionais.

É fácil de pensar que toda a escola tem seu currículo elaborado, pode-se dizer que é algo evidente dentro de qualquer instituição, no qual o aluno que ali estuda tem consciência dos conteúdos que será ministrado durante seu plano de estudos. Atualmente, esse plano é proposto e imposto pela sociedade escolar (corpo docente, diretor, coordenadores, empresários e políticos) que esboça e define realmente o que será ensinado durante os anos.

Moreira (2005) aborda sobre a inclusão de gênero e raça no currículo, dessa forma, relata que de acordo com que se aprofunda a preocupação dentro do contexto escolar que envolve importâncias sociais como raça, gênero e classe social, nota-se como estão presentes itens de discriminação presentes nos currículos. Assim, o currículo é marcado pela relação de poder que exerce dentro do ambiente escolar.

Quando analisado atentamente o currículo escolar nota-se nele segundo Sacristán (2013, p.20) que:

O currículo tem sem mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Sacristán (2013) diz que o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender, sendo assim, o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador no qual distingue os/as alunos/as entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. Assim, no currículo foi agregado os conceitos de classe, grau e método para normalizar o que seria ensinado.

Para Goodson (2001) o currículo é o único desenvolvido que constatou o seu poder para determinar o que ensinar em sala de aula, descobrindo o poder de diferenciar (crianças que frequentavam a mesma escola teriam acesso a “mundos diferentes” através dos currículos a eles destinados).

Quando se comenta de um poder regulador fica nítida a presença do controle, mas como pensar nesse controle dentro do ambiente escolar. Foucault (1998 apud LOURO, 2000) analisou poder que contribuiu para a compreensão das relações de gênero, assim, suas percepções de poder disciplinar e de biopoder auxilia na forma de examinar a produção dos sujeitos sociais. O fato é que quando envolve ensino-aprendizagem e seus respectivos autores/as que são os/as professores/as e os/as alunos/as que vivenciam cotidianamente o controle externo que determina a organização da totalidade do ensino que é estabelecido por uma ordem sequenciada.

Sacristán (2013) entende que o agrupamento dos sujeitos em classes (envolve-se aqui o poder de controlar alunos/as) facilitava o regramento da variedade dos/as estudantes. O método pedagógico estruturava e proporcionava uma sequência ordenada de atividades que, de maneira reiterada, podem ser reproduzidas. A adoção da ideia de curso ou grau estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Observando a relação de poder dentro do ambiente escolar necessita também entender como funciona esse ambiente que lida diariamente com o gênero.

O ambiente escolar é um ambiente vivo, tem sua própria cultura com vários tipos de influência de grupos, da sociedade e da comunidade. Sacristán (2013) lembra que a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes) existem agentes mediadores (professores, livros didáticos e outros materiais didáticos utilizados no contexto escolar). Refletindo sobre a existência de uma cultura que sugere conteúdos para os currículos; há cultura mediadora dos/as professores/as que propõe um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; assim, fazendo essa interação surge o conhecimento escolar que é transferido aos/as alunos/as.

Louro (2000) disserta sobre a preocupação da escola em disciplinar e normalizar indivíduos, ao longo da história, negando o seu interesse na sexualidade. As instituições escolares instituíram-se nas sociedades urbanas utilizando interesses privilegiados de formação dos sujeitos por meio das identidades de gênero e sexo, com padrões estabelecidos, regulamentos e com legislação capaz de separar, ordenar e normalizar cada aluno/a e professor/a. Por muitos anos a educação do sujeito cabia à família, as escolas preocuparam-se cotidianamente em vigiar a sexualidade dos/as meninos/as.

Louro (2000) explana ainda que no discurso educacional existe a família. Os livros e atividades escolares fazem a representação hegemônica da família “perfeita”

constituída de pai, mãe, filhos e filhas – sendo classe média branca urbana, reafirmando claramente as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade, nota-se que destaca o gênero, a classe social e a raça. Observando esses valores tradicionais de família considerada pela sociedade normal. Esse é um currículo oculto que os livros e atividades escolares impõem para essa sociedade ou comunidade.

Louro(2000, p. 49) destaca quando relata sobre a normalização das identidades sexuais e de gênero que

A escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e suas meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Muito provavelmente, essa normalização das identidades ganhou, nos dias de hoje, novos contornos.

O ambiente escolar atualmente tem que trabalhar temas como a sexualidade e gênero em todos os níveis escolares já que o meio de comunicação mostra claramente a deficiência no âmbito familiar, escolar até mesmo religioso.

Com esse poder de controlar a família e a escola decidem o que é certo ou errado, normal ou patológico, decente ou indecente, legal ou ilegal detendo uma legitimidade social para proclamarem a verdade sobre os sujeitos.

A constituição de gênero se faz e se refaz sucessivamente ao longo da existência da humanidade, como são produzidos pela sociedade, atentando-se que são dependentes da história e das circunstâncias (LOURO 2000).

Mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades. Elas e eles são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Deste modo, pode haver e há muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa simplificação. A sexualidade precisa de ser compreendida como produzida cultural e socialmente (LOURO 2000, p. 39).

Ter um novo olhar sobre sexualidade e gênero pode trazer novos desafios como, por exemplo, conhecer o nosso corpo e como falar de alguma coisa que não conhecemos. Lembrando que pais/mães e professores/as historicamente vivenciaram um grande tabu em sua época familiar ou escolar sobre sexualidade e gênero. Atualmente, para conhecer um pouco o ambiente escolar devem-se esclarecer algumas dúvidas dos/as alunos/as que vivem uma época que tudo pode.

A escola em seu currículo aberto e oculto socializa os gêneros transmitindo e reforçando o modelo adequado ou correto de comportamento social do homem e da mulher. Nota-se que tanto professor, como a professora e os materiais educativos

também participam de uma socialização discriminatória entre meninos e meninas, pois educam meninas para serem dona de casa e meninos que seguirão carreira universitária (FRANCO; CERVERA, 2006).

Dissertamos de gênero na educação fazendo uma relação da época do Brasil-colônia até a atualidade, conseguindo compreender que a cada época esta instituição a “escola” constrói identidades de homens e mulheres, molda comportamentos e faz distinção entre o que é certo ou errado nos seus padrões culturais do ambiente escolar.

Então, devemos incluir nos currículos, nas normas e regulamentos, nas ferramentas de avaliação os marcadores sociais de forma a trazer a equidade. Como somos parte indispensável para a formação do sujeito não devemos aceitar o que está oculto ou explícito numa fala ou num livro como ofensas que oprime a minoria. Vivemos numa sociedade acostumada com xingar, ofender e maltratar o próximo considerando como uma brincadeira, coisas normais e naturais. Já que socialmente as pessoas são oprimidas e obrigadas a silenciar desde de criança não podemos deixar que a história da humanidade continue sendo construída assim, os dominantes e os dominados.

Essa construção e desconstrução do sujeito implica positivamente ou negativamente no seu ensino/aprendizagem e no seu desenvolvimento psicológico como ser humano. Como professores/as devemos fazer a inclusão dessas meninas ou meninos no contexto social, trazendo para o ambiente escolar o debate e análise desses marcadores sociais, com essa linguagem utilizada desde sua alfabetização até sua graduação o/a aluno/a saberá se posicionar perante a sociedade que tentará sempre o excluir.

Os obstáculos explícitos e implícitos na cultura escolar que mensura o rendimento dos/as alunos/as pelo comportamento, suas atitudes e habilidades desenvolvida pode limitar em considerar o que é adequado ou inadequado no processo de ensino/aprendizagem.

### **Considerações Finais**

De acordo com o desenvolvimento desse artigo a conexão feita entre currículo *versus* gênero, podemos apontar que os únicos autores que abordam essas palavras no desenvolvimento é: no artigo do autor Moreira (2005) que comenta sobre a inclusão de gênero, raça e classe social na matriz curricular; e a autora Louro (2000) que relata algumas informações sobre sexualidade e gênero no currículo.

Quando trata-se de poder disciplinar pensamos somente nos nossos alunos/as, mas esse poder disciplinar recai também em nos professores/as que devemos seguir as normas impostas de como se vestir, o que ensinar e como agir diante dos/as discentes para impor respeito. O/a mestre além de ensinar, ele/a tem que ser um exemplo ou modelo padrão para ser seguido induzindo-o a se espelhar para transmitir o que aprendeu como virtudes e comportamentos para no seu lar. Importante, destacar também que o currículo oculto do ambiente escolar demonstra claramente a relação de poder nos materiais didáticos referentes à classe social, gênero e raça.

Os gestores e especialistas da educação precisam rever alguns conceitos do currículo e deixar para trás os métodos que aponte somente a preocupação com a avaliação. As pessoas que estão envolvidas dentro do contexto escolar não são seres totalmente alienados ainda.

A educação envolve muitos temas que deve ser abordados em sala de aula, principalmente para quebrar barreiras do domínio existente do mundo masculino. Ser educador e construir valores morais e éticos, sair do senso comum e transmitir conhecimento científico, ou melhor, “conhecimento poderoso”, vivenciar com os/as alunos/as sua realidade de vida e mostrar sim que o mundo pode ser mudado e só depende de cada transformá-lo da melhor forma, assim, construir uma boa sociedade.

### **Referências Bibliográficas:**

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Trad. Beatriz Cannabrava. Montevideo: REPEM, 2006.

GOODSON, I. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. In: GOODSON, I. **O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Ed., 2001.p. 61-81.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 179.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, LDA. -2000.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. IN: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. p-11.36.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 43-57.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 79-94.

SACRISTAN, J. G. O que significa currículo? IN: GIMENO SACRISTAN, J. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na História:** a mulher na escola (Brasil 1549-1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan/mar.2014.

# O BRINCAR E A ATIVIDADE LÚDICA: UMA PROPOSTA IMPORTANTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Janaina Moreira Dias  
Daniela Leal  
PPGE Centro Moura Lacerda

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem, em especial no período de alfabetização, como instrumento que estimula a criança a estudar e aprender de forma criativa, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo. A investigação pautou-se na experiência de trabalho pedagógico desenvolvida no Colégio Objetivo, em uma sala de primeiro ano, com base na verificação do processo de alfabetização desenvolvido pela escola e sua relação com a ludicidade aplicada pelos seus professores. Visto que os jogos e as brincadeiras são experiências afetivas que se correlacionam ao ambiente e devem ser proporcionadas às crianças em fase escolar, a análise do trabalho apoiou-se na perspectiva de estudiosos ligados ao tema, tais como Araújo (1992), Borba (2006), Dallabona (2004), Emerique (2004), Fortuna (2000), Freire (1996), Kishimoto (2005), Piaget (1961; 1974), Pinto (2010), Resende (1999), Ronca (1995), Severino (2013), Smole (2000), Vygotsky (1984; 1996), Woolfolk (2000). Por fim, chegou-se à conclusão que “o brincar” como elemento importante na fase do desenvolvimento educacional da criança, leva ao desenvolvimento de capacidades importantes, tais como memória, atenção, imitação, criatividade entre outros, além do desenvolvimento da identidade e autonomia.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Aprendizagem. Brincar. Jogos. Lúdico.

## Introdução

O ato de brincar é uma atividade natural do homem, e quem melhor a expressa é a criança, porque vive naturalmente a sua essência, desde os tempos mais remotos.

A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento lógico-matemático, o desenvolvimento da linguagem e da escrita, entre outros, não somente pode oferecer momentos prazerosos, mas contribui para que a relação professor-aluno se torne amistosa, agradável e forme um vínculo cada vez mais efetivo e resistente. Assim, o lúdico torna-se um poderoso aliado no processo de aprendizagem da criança ao longo de sua escolaridade.

Nesse sentido, o presente artigo busca refletir sobre o brincar e a atividade lúdica como uma proposta importante no processo ensino-aprendizado no período de alfabetização. A escolha pelo tema surgiu mediante algumas inquietações da autora

durante o próprio processo de formação continuada e, também, durante o período de estágio curricular obrigatório realizado no Colégio Objetivo.

A pesquisa de campo que respalda o presente estudo foi realizada com a professora e os alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental com o objetivo de identificar a importância do brincar e das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem no período de alfabetização. Para tanto, no primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico de textos, livros, artigos, documentos, materiais pedagógicos entre outros, com o intuito de em um segundo momento, utilizar-se da entrevista não-diretiva e da observação das atividades lúdicas no contexto escolar, visando o mundo lúdico, fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, além de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno.

### **Os significados do brincar e da brincadeira no desenvolvimento da criança**

Por que as crianças brincam? Eis algumas das razões óbvias, mas talvez dignas de análise. A maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de fazer, e isso é um fato indiscutível. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional. Sendo assim, cabe salientar a importância do brincar como instrumento de aprendizagem significativa e não como mera ferramenta final.

A palavra brincar, segundo o dicionário origina-se do latim *vinculum*, que quer dizer laço, união, mas que também pode ser relacionada com divertir-se infantilmente, recrear-se ou ainda entreter-se. O termo brinquedo que geralmente está relacionado ao ato de brincar é definido como objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira; divertimento, passatempo; festa, folia, folguedo.

Vigotski (1984) define a brincadeira como criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real.

Nesse sentido, partindo das definições anteriores, pode-se dizer que o processo de alfabetização seria o momento mágico da educação, onde a criança recria todas as suas possibilidades de compreensão do mundo por intermédio das palavras, dando-lhes vida e significado, além de se divertir descobrindo o mundo através das letras. Isto porque, acredita-se que o ensinar vai muito além do decodificar. A escrita não deve ser vista com uma simples tarefa escolar ou como um ato disjuncto. Ela deve estar conectada

aos usos sociais, principalmente quando se observa a criança desvendando o mundo por seu intermédio.

No processo de aprendizagem as brincadeiras proporcionam inúmeros benefícios ao desenvolvimento da criança, tanto em seus aspectos físicos quanto em seus aspectos intelectuais e sociais. Por meio das brincadeiras, as crianças conhecem diferentes papéis e aprendem que existem regras e que nem sempre podem ganhar; surgindo, assim, as relações de troca, cumplicidade, negociação. A este respeito, Borba (2006, p. 40) afirma que:

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro. Rodar até cair, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana.

Em outras palavras, segunda a autora, a brincadeira, a cultura e o conhecimento se contemplam formando o tripé do ser criança, da infância.

Para Vigotski (1984), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Sendo assim, o brincar não é algo que nasce com a criança e sim uma atividade construída no processo que vivencia, ou seja, a criança aprende a brincar e quem influencia nessa aproximação do brincar, é o adulto.

O lúdico permite, ainda, aprender a lidar com as emoções, pois é pelo brincar que a criança equilibra as tensões provenientes do seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Para Vigotski (1998), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança à aquisição do conhecimento real e a do conhecimento adquirido que o indivíduo traz consigo, e o conhecimento proximal só é atingido com o auxílio de outros indivíduos mais "capazes", que já tenham adquirido esse conhecimento: Ainda nas palavras do teórico:

A brincadeira cria para as crianças uma 'zona de desenvolvimento proximal' que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VIGOTSKI, 1984, p. 97)

Especificamente, a brincadeira de "faz-de-conta" é outro domínio de atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento da criança. Nessas brincadeiras,

a criança é capaz de agir num mundo imaginário, no qual o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais, concretamente presente.

O ato de brincar proporciona a resolução de conflitos, pois a criança representa sua forma de pensar e, desta forma, de pensar, ela começa a interferir no mundo a sua volta, passando de indivíduo passivo para ativo buscando seu amadurecimento. Ou, como descrito por Vigotski (1998, p. 126): " [...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetivos e pelos objetos externos".

### **As atividades lúdicas no contexto escolar: uma práxis a ser explorada**

O termo lúdico tem origem na palavra latina "*ludus*" que significa "*jogos*" e "brincar". Ao pensar em novos ideais de ensino, o jogo é uma atividade que deve ser usada de forma que enriqueça as tarefas escolares, além de ser importante para o desenvolvimento físico, mental, intelectual e social. Pode-se dizer que o jogo se torna um grande aliado na ligação entre a infância e a vida adulta e deixa de ser um mero divertimento (BRENELLI, 1996).

O jogo faz com que a criança vivencie desafios, dificuldades, superação, limites, regras, além de estimular o pensamento, ordenação de tempo e espaço, criatividade, personalidade, dimensões cognitiva e motora, ou seja, por meio dessas atividades assimila ou interpreta a realidade (PIAGET, 1967). Neste sentido, o jogo é uma atividade lúdica que possui um valor educacional pedagógico. Nas palavras de Ronca e Terzi (1995, p. 98):

Pelo lúdico a criança "faz ciência", pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

Nesse intuito, a criança precisa ser instigada a pensar, a criar e compreender o mundo que a rodeia, de forma que tenha o prazer em buscar e adquirir conhecimento e que possa vivenciá-los. O brincar não permite apenas reproduzir uma realidade, mas consente que a criança desenvolva uma ação social e cultural utilizando o seu poder de reinvenção e de imaginação. Segundo Dallabona e Mendes (2004, p.07):

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações

que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos.

A escola, os professores e a família, portanto, não podem desconsiderar a importância do jogo na vida da criança. Deve incentivá-lo a brincar e a jogar desde pequeno, pois quando a criança brinca, explora e manuseia tudo o que está ao seu redor, através de esforços físicos e mentais (ARAÚJO, 1992).

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e da brincadeira, desde as clássicas até as mais recentes, apontam para as importâncias do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990 apud EMERIQUE, 2004).

A educação infantil tem como um grande desafio, compreender e (re)conhecer as individualidades das crianças em conceber o mundo. O modo de produção que rege a sociedade capitalista, estimula as crianças a brincarem cada vez menos, no qual podemos apontar algumas das inúmeras razões: excesso de atividades e compromissos (natação, inglês, dança, computação, etc.), redução no tempo de brincar e o amadurecimento precoce, por exemplo (DALLABONA; MENDES, 2004).

Trazendo, dessa forma, essa realidade para dentro da escola, suscita-se a pergunta: a escola tem acompanhado o mundo da modernidade ou tem resgatado um mundo que tem deixado de existir? Ao responder tal questionamento, concorda-se com Resende (1999, pp. 42-43) quando afirma que,

[...] não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talento”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade e oportunidade para todos.

A atividade lúdica possibilitará a criança formar um conceito de mundo por meio da sociabilidade, da criatividade, identidade, busca por direitos e igualdade.

### **O lúdico em sala de aula, desvendando o processo ensino/aprendizagem**

A pesquisa de campo que respalda o presente trabalho foi realizada com a professora, os alunos e as alunas do primeiro ano do ensino fundamental (alfabetização) do Colégio Objetivo entre os meses de fevereiro, março e abril de 2012.

Lembrando que, na pesquisa de campo,

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*) que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2013, p. 123)

Para a realização da pesquisa de campo foi feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico de textos, livros, artigos, documentos, materiais pedagógicos entre outros, que coadunavam com o objetivo da mesma: a importância do brincar e das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente ao levantamento bibliográfico, foi utilizada a entrevista não-diretiva e a observação, para colher “informações dos sujeitos a partir do discurso livre (...) além da observação que é fundamental em qualquer tipo de pesquisa” (SEVERINO, 2013, p. 125).

Após três meses de observação na sala do primeiro ano, foi possível avançar no que diz respeito à alfabetização das crianças por meio das atividades lúdicas. Dessa forma, durante esse período foram, também, feitas algumas aproximações com a professora responsável pela classe no intuito de colher informações que fundamentassem o presente trabalho.

Assim sendo, a professora deu início utilizando uma parlenda do alfabeto em forma de música. Em seguida fez a leitura dos versos, apontando onde estava lendo para que os alunos pudessem identificar e fazer a localização da palavra no texto (esse exercício foi realizado todos os dias em determinado período da aula). Após esse processo, para encerrar a atividade, as crianças foram levadas ao pátio da escola e brincaram de pular corda enquanto cantavam a parlenda, assim a letra do alfabeto em que a criança errar será a primeira letra do nome de alguém.

A partir dessa atividade pode-se identificar que, além das crianças aprenderam o alfabeto de forma prazerosa, puderam compreender que através da brincadeira podem aprender. A este respeito, Fortuna (2000, p. 09) afirma que:

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. [...] Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeito do processo pedagógico.

Entretanto, apesar de toda a ludicidade aplicada, alguns alunos ainda demonstravam não ter conseguido aprender o alfabeto. Então, de forma estratégica para sanar esse déficit, a professora explorou o alfabeto com a brincadeira “trilha do alfabeto”.

A professora levou os alunos para quadra da escola, onde desenhou a trilha no chão e explicou como iria funcionar o jogo. O objetivo do jogo não era que as crianças conhecessem a sequência das letras do alfabeto, mas que reconhecessem os nomes das letras. Com o desenrolar da brincadeira, as crianças fixaram o alfabeto, aprenderam a respeitar o colega, as regras estabelecidas, além de fundar uma relação com a brincadeira anterior.

Demonstrando, assim e como descrito por Pinto e Tavares (2010, p. 232) que,

O professor deve organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno. Deve criar condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento. Pois, é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem.

Em outras palavras o lúdico apresenta um papel primordial na aprendizagem, pois além de propiciar as oportunidades elencadas anteriormente, desperta nos alunos o desejo de saber, a vontade de participar e a alegria de conquistar, ou melhor, de poder concluir o que foi proposto com êxito.

No intuito de reforçar tudo o que ensinou às crianças por intermédio das brincadeiras, a professora lançou mais um desafio aos alunos, o jogo da memória. O jogo aconteceu da seguinte forma: foram divididos em grupo de quatro alunos, depois distribuiu-se as cartas a cada grupo.

As crianças tinham que virar o desenho e a letra inicial do respectivo desenho, quando acertavam ficavam com as cartas, mas se errassem as cartas permaneceriam e o jogo continuava. Terminada as cartas contavam-se quanto pares cada criança tinha feito e quem obtivesse o maior número de pares ganhava o jogo.

Diante do exposto até aqui, pode-se dizer que os jogos pedagógicos são estratégias a serem utilizados pelos professores para auxiliar no processo ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os jogos didáticos são proveitosos, pois a cada descoberta surgem novas ideias, novas adaptações. Evidenciou-se, também, que os jogos, as brincadeiras e o lúdico são atividades essenciais nas relações estabelecidas entre os processos de ensino e aprendizagem. Outro ponto de destaque é que, por meio da prática adotada pela escola, não se está apenas permitindo apenas um bom desempenho pedagógico, mas sim, está proporcionando a formação de um cidadão consciente de suas possibilidades.

### **Considerações Finais**

No transcorrer do presente trabalho procurou-se evidenciar a importância das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem durante a alfabetização, tendo sido possível aproximar da ideia que o lúdico é essencial para o desenvolvimento do aluno, pois o brincar permite que mesmo desenvolva autonomia e sua identidade.

A pesquisa permitiu conhecer de perto o mundo lúdico em sala de aula, e como tem infinitas maneiras de explorá-lo. Por meio deste, as crianças têm a possibilidade de conhecer, compreender e construir sua identidade, seus conhecimentos, se relacionar e buscando essas novas maneiras de ensinar, os educadores, as escolas proporcionem educação com qualidade e que atendam as reais necessidades dos alunos.

Desmistificar a ideia de que brincar e jogar é apenas um passatempo, e perceber que essas atividades podem ser uma grande aliada na aprendizagem. O mundo do faz de conta, do imaginário, do lúdico precisa ser resgatado pelas escolas, pelas famílias para que as crianças possam vivenciar essas brincadeiras que estão adormecidas. As atividades lúdicas possibilitaram as crianças a formar um conceito de mundo por meio da sociabilidade, da criatividade, identidade, busca por direitos e igualdade.

#### **Referências Bibliográficas:**

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. [et al]. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, 2004.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2004.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Cadernos de Educação Básica 6. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. (org.). **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAJET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3. p. 226-235, 2010.

RESENDE, C. A. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. O movimento lúdico. In: \_\_\_\_\_. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995. p. 95-103.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. 8.imp. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SMOLE, K. C. S; DINIZ, M. I; CANDIDO, P. **Resolução de Problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# A ESCOLA NA IDADE “MÍDIA”: EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA

Luciana Baranauskas  
Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

As tecnologias vieram para ficar, não estão de passagem, não são um movimento ou um acontecimento que daqui a pouco se acalma. Ao contrário virão outras e outras cada vez mais avançadas e aprimoradas que se bem usadas serão um forte aliado na conquista da educação de qualidade. O tema se faz relevante à medida que essa discussão afeta as salas de aula e o professor. No primeiro tópico trago um paralelo entre Moran (2000) e Newton (2003). Moran apresenta sua análise tendo em vista as facilidades que essas novas tecnologias oferecem enquanto que Newton nos trás uma análise mais crítica tendo em vista a massificação da educação também pelas Eads. No segundo tópico trago uma análise feita por Moran (2000) das tecnologias enquanto proposta inovadora para o ensino à distância na graduação, para cursos de pós-graduação e para a educação continuada. O autor mostra como essa inovação facilita o acesso à educação em todas as suas modalidades. No terceiro tópico trago reflexões críticas de Newton (2003) sobre a famosa sociedade do conhecimento e da informação onde o autor destaca essa dicotomia e releva a discussão para uma reflexão mais profunda sobre essas duas vertentes: conhecimento ou informação. Toda a facilidade de acesso a todo tipo de informação pode ser ilusão quando confundido com conhecimento. Newton (2003) trás essa discussão para nos alertarmos que nem tudo o que está disponível na internet com toda a facilidade de acesso que há é de fato conteúdo confiável e seguro. Esse artigo se faz interessante principalmente porque as novas tecnologias ainda causam um grande desconforto na maior parte dos professores, no que diz respeito a serem incorporadas e melhor utilizadas por eles e pelos alunos, tanto nas salas de aula como no auxílio para a longa jornada de estudos constantes que compõem a carreira do professor.

**Palavras-Chave:** Aluno. Educação. Massificação do Ensino. Professor. Tecnologias.

Estamos diante de uma nova sociedade, a sociedade da tecnologia. Ela vem com novo formato: o de receber e transmitir informação e o de uma busca interminável pelo conhecimento. Hoje as pessoas tem acesso ao mundo com maior rapidez do que se tinha em menos de um século atrás.

Apesar de tal afirmação nos parecer óbvia, o que vivenciamos ainda hoje é que a maioria das nossas escolas insistem em formar seus alunos como se ainda estivéssemos no século passado e não no limiar de uma nova era. Ensinando fatos e cobrando sua memorização, a escola esquece seu principal papel: o de ensinar a aprender. As datas e os nomes da História são ensinados, mas não se fazem relações críticas entre os diversos

fenômenos e nem entre as épocas. Não se problematiza um tema, sabendo que a bagagem cultural do aluno é imensa.

Parece que as escolas e conseqüentemente os professores se fecharam num mundo paralelo ao mundo moderno, resistentes às evoluções tecnológicas da nossa época e têm e muito a contribuir com a educação do nosso país com eficácia e de qualidade correspondente às demandas por uma educação dentro da perspectiva online.

### **Educação: Sociedade do conhecimento e Sociedade da Tecnologia**

Segundo Newton (2003), são vários os estudos desenvolvidos pelos vários profissionais que têm procurado analisar o trabalho nas salas de aula e as concepções dos professores sobre o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento e o que os permeia são as teorias do modelo interacionista.

Óbvio que o desenvolvimento biológico do indivíduo precisa estar pronto para que sejam desenvolvidas suas capacidades cognitivas as quais se iniciam antes mesmo do nascimento. Mas, dentro de uma perspectiva histórico-social o mais importante é buscar a compreensão das especificidades, pois o homem é antes de tudo um ser vivo e devemos reconhecer essa prioridade ontológica, mas reconheçamos também o salto da natureza orgânica para a natureza histórico-social o que configura uma nova esfera da realidade humana, a esfera sócia histórica fundamentada no trabalho, onde o homem transforma a natureza e a si próprio.

De acordo com o autor, esse processo de apropriação surge antes de tudo, na relação do homem com a natureza. O homem produz meios que permitem a satisfação das suas necessidades e se apropria de suas produções e ao se apropriar de suas objetivações ele se transforma que por sua vez geram necessidades humanas de novo tipo, que exigem novas mudanças, novas transformações, num processo sem fim, porque ao produzir algo já existente, descobrem-se novos aspectos que levarão ao seu próprio desenvolvimento, pois acabarão exigindo novas adaptações a novas formas de utilização desse objeto:

Seja na produção de um conhecimento social novo, seja na apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade de relação entre sujeito e objeto. (NEWTON, 2003, p. 29)

Newton (2003) explica que o sujeito apropria-se dos resultados da história, não necessariamente a atividade de produção desse objeto, mas a sua utilização, ouseja, o instrumento vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento por exigência da atividade

social, e assim vai se objetivando. A essa ação o autor dá o nome deseja, o instrumento vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento por exigência da atividade social, e assim vai seobjetivando. A essa ação o autor dá o nome de trabalho educativo, que é o ato de produzir, de onde vem a essência do homem ou, como diria Marx, do seu trabalho.

Dessa forma o indivíduo atua fazendo uso de todo um conjunto de fenômenos que resulta da atividade social. A existência da idealidade recorrendo ao processo histórico de produção, pela atividade social humana, da cultura material e intelectual. Assim as tecnologias invadem nossas vidas, ampliam nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano.

E a escola? Onde fica nessa sociedade moderna? Sônia Aparecida Romeu Alcici trás reflexões dentro da perspectiva da escola hoje. Os avanços tecnológicos e científicos provocam profundas mudanças nas sociedades, na economia, na política, aumentam a dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos com relação ao conhecimento. É hora de rever as práticas educacionais e encontrar uma nova maneira de se fazer educação sem deixar de lado o verdadeiro papel da instituição escolar.

E vejo que está aí o maior desafio de ser professor hoje, evoluir tecnologicamente o sistema educacional brasileiro dentro do contexto contemporâneo em que as webs se instalaram preocupando-se com as diversidades do nosso país em todos os âmbitos, mas principalmente com os aspectos que envolvem a aprendizagem.

A globalização contribui para o distanciamento das classes sociais ao mesmo tempo em que a era virtual se difundi e se ramifica como tecnologia dos últimos tempos. O acesso tão rápido às informações ao mesmo tempo em que a educação pública está cada vez mais precária. São dicotomias do nosso tempo, da nova eratecnológica que são incorporadas em nossa vida e não tem volta. Nunca foi tão difícil ensinar e, ao mesmo tempo, tão fácil.

A escola hoje não é mais o único local de transmissão do conhecimento sistematizado, pois a sociedade moderna demanda outras expectativas e novas exigências, ou seja, o que, como e com que meios ensinar são questões que se obtêm respostas a partir da consideração da escola em seu momento histórico: a educação fundamental brasileira não vai conseguir responder aos desafios do terceiro milênio se continuar de costas para o futuro (MELLO, 2009, p. 63).

Segundo Alcici (2015), não é apenas multiplicar oportunidades e disponibilizá-las para todos, é preciso investir em qualidade, proporcionando a todos inclusão no mercado de trabalho, para que tenham condições de competir e exercer plenamente sua cidadania, mais preparados e qualificados para a vida. Para tanto, é preciso adequar a escola a essa nova realidade bem como preparar profissionais que atuam nesse novo contexto em que a instituição escolar se situa, onde a competência se mantém com a atualização constante, com a busca pelo conhecimento e pelo estudo permanente.

Isso permite ao indivíduo manter-se competitivo e a par das novas conquistas do seu campo de atuação profissional porque a nova sociedade exige indivíduos mais flexíveis, capazes de adaptarem-se às diversas situações, críticos, cooperativos, que tenham autonomia e iniciativa pessoal. De acordo com a autora, criar espaços pedagógicos nessa perspectiva, adequados à nova realidade exige a opção por formas mais dinâmicas e envolventes de ensinar e aprender. Está lançado o desafio do novo milênio.

### **Moran: Educação e Tecnologia - Uma proposta inovadora**

Vivemos numa era de grandes mudanças. Ao mesmo tempo em que há um enorme rompimento de paradigmas há também uma era tão moderna que ainda não se definiu e que teve seu início como a Era da Tecnologia. Um contexto contemporâneo extremamente avançado, instantâneo e superficial virtualmente falando. Este artigo trás alguns pontos de vista de grandes autores e um debate de ideias que nos farão refletir até que ponto o avanço tecnológico contribui para a melhoria da Educação.

Percebo que em meio a tantas possibilidades ainda exploramos muito pouco ou quase nada dos recursos desenvolvidos até agora e, ao mesmo tempo, não damos conta de nos especializar com a mesma rapidez com que tudo evolui. Mas em se tratando de educação somos privilegiados pelo desenvolvimento em vários aspectos, que segundo Moran (2000, p. 2):

Ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará "dando aula", de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos os presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele

se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

Além disso, há criação de vários programas que facilitam ainda mais o acesso às informações tanto do professor quanto dos alunos, um ganho enorme para a intelectualidade e para a praticidade de conciliar os estudos com a vida profissional e cotidiana dos alunos e professores que está cada vez mais intensa.

No que diz respeito a gerenciamento de cursos presenciais em ambientes virtuais, Moran (2000) desenvolve cursos de pós-graduação e de especialização utilizando esses programas que são novas possibilidades de interação nunca pensadas antes, porém há um por menor, o maior problema da educação à distância é o isolamento, é de extrema importância que as pessoas se interajam, pois, os espaços virtuais não substituem a necessidade de contatos presenciais.

O autor declara nesse seu texto que é a favor das diversas tecnologias serem utilizadas em sala de aula, mas com atenção à maturidade do grupo que pode ainda não estar preparado para cursos semipresenciais ou à distância por não saberem aproveitar todo o potencial oferecido por essas novas tecnologias, além disso, os professores têm que ser mais dedicados e dispor de mais tempo de preparação, mas há um enorme ganho na relação ao espaço, tempo e comunicação, mas que exige uma atenção maior, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico.

Chama a atenção para mais uma evolução: hoje os cursos são escritos, mas com o avanço da banda larga recriarão condições de presencialidade. Sugere também que se use o espaço virtual como extensão da sala de aula e não um remediador de dificuldades, muito menos deveria ser estratégias de marketing, porque se forem trabalhados em simbiose alcançaremos grandes resultados em menos tempo, menor deslocamento e maior flexibilidade de gerenciamento do aprendizado.

Segundo Moran (2000), no que diz respeito à Educação à Distância em ambientes virtuais, ressalta que é um processo de ensino-aprendizagem onde os envolvidos estão conectados e interligados por tecnologias e não em contato físico.

Existem universidades estrangeiras especializadas em educação à distância o que, no Brasil, ainda é novidade e estamos em transição e evolução, o que altera o conceito de presencialidade, ou seja, professores externos colaborando nas aulas presenciais e vice-versa possibilitando um intercâmbio de conhecimentos, havendo universidades que oferecem cursos nesses âmbitos, mas a tendência nos mostra que à educação a distância superará a presencial nos cursos superiores o que caminha para uma

reformulação na estrutura física das escolas, onde estas se tornarão salas para “reuniões” e reflexões perdendo lugar para as casas e escritórios.

De acordo com Moran (2000), a educação na sociedade da informação caminha para uma aproximação do presencial com o virtual que, por sua vez, caminha por ampliar seus recursos audiovisuais e transmissão em tempo, mas toda essa mudança não é uniforme nem fácil, é gradativa principalmente porque quaisquer evoluções esbarram nos aspectos econômicos e de acesso o que, para tanto, necessitaria em primeira possibilidade para a população o acesso às tecnologias além de professores qualificados. Outro empecilho é a falta de maturidade e motivação das pessoas, é muito difícil romper paradigmas as pessoas estão condensadas à modelos tradicionais que perduram há séculos e ainda novos problemas serão criados quanto ao gerenciamento e à estruturação dos currículos que se tornarão mais flexíveis e criativos.

De acordo com alguns relatos de Moran (1994), a internet está explodindo como a mídia desde a invenção da TV. Isso significa que a distância hoje mudou de significado não é mais a geográfica, mas a econômica, a ideológica e a tecnológica.

Ao falar sobre internet na educação continuada, Moran (1994), ressalta o artigo 80 da Nova LDB/96 que fala sobre o incentivo a todas as modalidades de ensino à distância e educação continuada em todos os níveis. Diz que há uma clara aproximação entre televisão, computador e internet, mas a chegada da internet à TV a cabo é um marco decisivo para inúmeras coisas tornando-se, ao que ele chama de hipermídia que é um meio privilegiado de comunicação o qual permite unir a escrita, a fala e a imagem a um baixo custo isso traria uma reforma significativa no ensino presencial na qual poderemos introduzir formas de pesquisa e comunicação para renovar a forma tradicional de dar aula, de investigar, de relacionar-se dentro e fora da escola.

Existem muitos projetos de internet na educação presencial que vêm sendo implantados nas universidades das grandes capitais do país e fora como Espanha, Chile e Canadá. Isso mostra o quão valiosa e versátil ela é em se tratando de educação. Para exemplificar, Moran (1994) trás algumas de suas experiências pessoais de ensino na internet onde desenvolve trabalhos de incentivo à pesquisa partindo de instruções básicas para o uso e familiarização da internet.

Ressalta em suas experiências que o papel do professor é o de acompanhar, incentivar, resolver dúvidas, além de divulgar as descobertas que se destacam as quais mais tarde são apresentadas em classe para os colegas, assim os professores ainda podem complementar, questionar, relacionar com as matérias, mas vai mais adiante,

essa prática acarreta num estimulante processo de comunicação virtual unido ao presencial, ou seja, discussões virtuais com programas em tempo real, escrevendo ao mesmo tempo, Moran adapta esse processo inclusive para os orientandos da graduação, de mestrado e doutorado, principalmente pela facilidade que há na comunicação:

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor (uma atitude diferente da convencional). Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis. Tendem a acumular muitos textos, lugares, ideias, que ficam gravados, impressos, anotações. Colocam os dados em sequência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem. (MORAN, 1994, p. 5)

Segundo as palavras de Moran (1994) vimos que há dois lados: a primeira etapa é a do deslumbramento, é mais atraente navegar, mas, logo após num segundo momento, pode despertar o consumismo nos jovens diante de tanto fascínio que a internet oferece isso talvez acarrete numa perda de informações de grande valor por isso o papel do professor é muito valioso nessa perspectiva ele é o coordenador, o responsável na sala de aula, que pela comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem, estabelece relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Quanto à pesquisa na internet, Moran diz que esta trás muitas possibilidades de pesquisa para professores e alunos, uma facilidade deslumbrante inimaginável que surgiu há pouco tempo e que trás muitas vantagens, mas também alguns problemas por isso, precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Logo após esse deslumbramento vem o desânimo por conta das infinitas repetições, fontes inesgotáveis e muitas indicações equivocadas.

Num segundo momento é desenvolvida a habilidade de descobrir onde estão os melhores sites, já que o professor coordena pesquisas, individuais ou em grupos, com os objetivos bem específicos o que facilita o acesso com mais rapidez e eficiência, porém o intercâmbio intenso de resultados e a supervisão do professor durante a aula contribuem e muito para a obtenção de melhores resultados, pois acompanha cada aluno, tira dúvidas, dá sugestões, incentiva, complementa, problematiza e também aprende. O resultado é apresentado para os demais colegas e para o professor, isso facilita à comparação, a seleção, a organização das ideias, a elaboração de conceitos e de valores. A chave do sucesso é integrar a internet com as outras tecnologias, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa e aberta (MORAN, 1994).

Quando se fala da Comunicação na Internet, uma das características mais interessantes, segundo Moran, é a possibilidade de descobrir lugares onde a comunicação torna-se mais sensorial, multidimensional e menos linear. O som não é apenas um acessório, mas parte integrante e a velocidade de exposição na mídia ultrapassa a imaginação. O tempo se torna cada vez mais curto para pesquisa por isso se faz tão necessária a presença do mediador.

Quanto à avaliação da utilização da Internet na educação presencial, Moran (1994) nos mostra dois lados: o primeiro a motivação ligada à curiosidade pelas novas possibilidades, em seguida enxerga-se os defeitos, os problemas, as dificuldades de conexão, as repetições, a demora. Se compararmos as aulas antes da internet, não podemos deixar de negar o quanto aumentou a motivação e não para por aí, a velocidade com que evoluem ultrapassa a adaptação a elas, mas trazem novas perspectivas para os conteúdos e matérias, além de aumentar as conexões linguísticas, geográficas e interpessoais, desenvolvemos novas formas de comunicação, cresce o interesse pelo ensino de línguas e enriquece as interações.

Mas, pode ocorrer confusão entre informação e conhecimento, facilidade de dispersão, dispor-se de muito tempo na rede, a dificuldade de conciliar a disponibilidade dos alunos e a participação dos professores é de forma desigual porque alguns ainda não dominam a internet, outros estão sobrecarregados diminuindo a eficácia na produção da pesquisa dos alunos.

Para integrar a internet num novo paradigma educacional Moran (1994) acredita que seja necessário que o ensino esteja integrado num contexto estrutural de mudança do processo ensino aprendizagem, no entanto a palavra chave aí é integrar, ou seja, a internet é uma ferramenta fantástica, mas deve estar vinculada às outras tecnologias, o contrário seria apenas um recurso a mais, fútil e improdutivo. Quem determina a qualidade de seu uso ainda somos nós:

Nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica. (MORAN, 1994, p. 11)

### **Os limites da famosa sociedade do conhecimento e da informação**

Mill (2013) levanta a discussão que surge entre os educadores que quando se fala do uso das Tics há dois lados: uma parte vê que seu uso desperta o consumismo e desvia os alunos da sala de aula; e outra, acreditam que podem ter serventia desde que

adaptadas para fins educacionais. Percebemos, no entanto, o amadurecimento dos professores no uso e reflexões das Tics, mas ainda assim lento, notamos um grande receio que os educadores têm de romper paradigmas e ultrapassar barreiras, quebrar o modelo tradicional de sala de aula que perdura há séculos é assustador para educadores mais conservadores porque, como disse Moran (2000) em um de seus artigos, isso exige muito dos professores. Porém nós somos os responsáveis pela educação dos nossos alunos para serem inseridos nessa sociedade atual, evoluída e virtual.

O homem evolui com a necessidade de progresso, é constante e sempre a partir do contexto sócio histórico. Adam Smith já previa, no século XVIII, a criação de redes sociais quando estabeleceu os parâmetros da economia liberal partindo do sentido autêntico da palavra comunicar que vem do latim *comunicare* que significa tornar comum.

Desde que o homem começa a usar seus desenhos rupestres, de arte representativa, passando pela imagem de deuses, cenas militares e religiosas em argila e vitrais em igrejas, o homem já percebia que uma das principais funções da comunicação era a formação de redes”. (MILL, 2013, p. 323)

Sempre houve grandes avanços tecnológicos na história da humanidade, como mencionou Mill (2013) logo no início desse texto, mas nunca tão rápido como a internet, é justamente isso que Mill chama de tecnologia liberal e social, claro que não é nem tão simples e há sempre o interesse de um contexto social bem maior em cada sociedade. No entanto a educação sempre esteve ligada ao contexto social de cada época, voltada para o modelo capitalista e para o mercado de trabalho.

Há uma enorme necessidade de reformular os processos de comunicação tradicionais para criar novas relações, novas formas de interlocuções, linguagem e redes de aprendizagem, mas há oposição entre a visão da cultura de dominação e da educação libertadora de Paulo Freire (2000, 2007, 2010). Isso distorce o sentido da palavra cultura nas sociedades que não é mais costumes e hábitos de uma determinada sociedade, vai para além, ela é a soma de todas as práticas sociais e suas inter-relações (WOLF, 1995).

Em suma, é preciso ter um olhar crítico, até mesmo de desconfiança para esses novos tempos, ou como diria Thompson (1998), olhar criterioso para essas novas “formas mediadas de informação e comunicação”. Visto que o problema é considerar que o ambiente virtual não é dinâmico tanto pelo intenso desenvolvimento tecnológico como pela subjetividade que as pessoas manipulam as Tics, mas é importante salientar que a Internet surge como uma poderosa ferramenta de comunicação de massa, onde a

mensagem é distribuída de muitos para muitos quando não para todos ao mesmo tempo, o que nos exige novos critérios de análise dos processos comunicacionais e educacionais. (LEVY, 1999).

Newton (2003), trás uma conotação interessante: comenta em alguns parágrafos que, por conta do exacerbado avanço tecnológico está cada vez mais difícil discernir conhecimento de informação, usa um termo até exagerado para destacar seu ponto de vista: ilusão. A escola é responsável, além de outras coisas, por preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudança na sociedade moderna, dinâmica e mergulhada em conhecimentos cada vez mais provisórios funcionando num mercado capitalista contemporâneo o qual exige cada vez mais competências dos profissionais.

Por conta desse acelerado processo os conhecimentos nos chegam quase que ao mesmo tempo e pior, na maioria das vezes são tidos como verdades, mas são superficiais, duram anos ou meses e já são descartados em troca de um conhecimento mais evoluído que abrange melhor a situação. Visto que isso ocorre com uma frequência alta Newton (2000) nos mostra em seu livro: Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões, o porquê dissoacontecer e por quais motivos chama esse fenômeno de ilusão.

Na era em que estamos vivendo nunca o conhecimento esteve tão acessível e democratizado pelos meios de comunicação, além disso, dá-se mais importância em desenvolver habilidades para lidar com situações do cotidiano do que para a própria aquisição do conhecimento, visto que as grandes teorias já foram elaboradas e hoje são apenas aperfeiçoadas.

### **Algumas considerações**

O intuito de trazer toda essa reflexão foi o fato de ampliar os horizontes do conhecimento das tecnologias em prol da educação e buscar caminhos para inseri-las nas salas de aula, repensar a educação e os métodos de ensino a partir das tecnologias, o que elas têm a acrescentar no quesito presencial e à distância. Refletir sobre as inovações para a melhoria da qualidade na educação, nas relações professores-alunos e professores-professores.

A tecnologia avança rapidamente em todas as dimensões da sociedade. De alguma forma ela interfere na necessidade de mudanças na escola, uma das instituições mais resistentes às mudanças (MORAN 2003). O professor tem o papel fundamental nesse processo, a instituição escolar ainda carrega a responsabilidade de transmitir esse

conhecimento, mas hoje em dia não é mais a única fonte de informações e conhecimento que existe. Aliada às tecnologias a escola ainda é a maior fonte de detenção de conhecimento, mas o desenvolvimento tecnológico é muito mais veloz que o pedagógico.

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN 1999).

### **Referências Bibliográficas:**

ALCICI, S. A. R. A Escola na Sociedade Moderna. In: ALCICI, S. A. R. (coord.). **Tecnologia na Escola: Abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p.1-13.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MILL, D. F. F. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento da Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, 2007.

MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Internet no Ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.14, p.17-26, jan./abril, 1999.

\_\_\_\_\_. Novos Caminhos do ensino à distância. **Informe CEAD** – Centro de Educação à Distância SENAI, Rio de Janeiro, n.5, p. 1-3, out/nov./dez, 1994.

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EAD

Luís Fernando Correia  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

A Educação a Distância (EAD) vem passando por um processo de valorização no meio educacional, sendo compreendida como alternativa tanto metodológica quanto pedagógica e profissional em diversos sistemas de ensino, cuja finalidade, em maior ou menor escala, é efetivar um ambiente pedagógico que incentive uma integração do indivíduo ao meio em que está inserido. A Educação Física, componente curricular da área da educação, não fica à margem desse processo. Desta forma, os cursos de Licenciatura em Educação Física também vem sofrendo grandes mudanças nos últimos anos para contemplar a legislação educacional. Uma das preocupações mais pungentes passa a ser a geração de subsídios capazes de garantir, com um grau satisfatório, a formação pedagógica dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Diante do exposto, objetiva-se nesta pesquisa investigar como está ocorrendo representação dos professores de Educação Física no contexto de formação EAD, principalmente relacionadas as questões de gênero, bem como a trajetória dos professores e das professoras até se estabelecerem em sua área de atuação. Pela origem do tema a ser pesquisado, utilizar-se-á a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo e do uso de entrevistas, mapeamentos, tabulação e categorização e diário de campo.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Prática Pedagógica. Representação dos Gêneros.

De acordo com os postulados de Aranha (2014) o histórico da Educação a Distância (EAD) não é recente, datam de 1728, com programas de ensino por correspondência na Gazeta de Boston, EUA e na Europa. Ainda no mundo antigo, os precursores do ensino a distância remetem a serviços organizados de difusão de documentos, ou seja, os serviços postais que o Egito Antigo, os persas e os gregos utilizavam com grande eficiência. Os gregos, no período clássico, ampliaram suas técnicas e conseguiram significativa evolução para outras ciências como ética, política, astronomia, física e biologia, comunicando e trocando informações de cunho científico por correspondência.

Matthiesen e Gemente (2012) corroboram com os argumentos de Aranha e se apoiam em Valente (2003) e também em Saraiva (1996) para confirmarem que o desenvolvimento da ação institucionalizada do ensino à distância teve seu início no

século XIX. Porém, esse procedimento ocorria somente por correspondências, para algum tempo depois, com a expansão tecnológica, ser realizado por áudio, vídeos, transmissões via rádio e televisão, videotexto, videodisco, computador e, mais recentemente, com as tecnologias de multimeios que combinam textos, som e imagens.

Segundo Gouvea (2006), a educação a distância (EAD) tem um grande leque de definições, abrindo diversas possibilidades para seu entendimento. Sendo assim, esta modalidade possibilita a inovação de procedimentos de aprendizagem e permite o uso variado de diferentes tecnologias de ensino, promovendo a democratização dos processos educacionais, a interação entre os agentes envolvidos e a melhoria na igualdade de oportunidades. Essa modalidade disponibiliza mais oportunidades para o aluno atingir os objetivos de aprendizagem e capacitação profissional.

Vista sob essa ótica, a EAD vem passando por um processo de valorização no meio educacional, sendo compreendida como alternativa tanto metodológica quanto pedagógica e profissional em diversos sistemas de ensino, cuja finalidade, em maior ou menor escala, é efetivar um ambiente pedagógico que incentive uma integração do indivíduo ao meio em que está inserido.

Com a nova era da tecnologia e suas facilidades de acesso, a EAD vem possibilitando a oportunidade de buscar novos conhecimentos na formação educacional do indivíduo. “Ensino a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 1994, p.1). Essa modalidade tem os mesmos níveis e peso em relação à educação presencial, seja ela no ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação.

Desta forma, podemos frisar que a educação a distância não é bem um “fast-food” em que o aluno terá tudo pronto e irá se servir quando quiser. Essa modalidade tem seu divisor de águas, os alunos precisam se dedicar um tempo adequado para desenvolver seus trabalhos, e também terem muita disciplina e pontualidade nos estudos. Moran (1994) confirma que as possibilidades educacionais a distância são uma realidade e uma mudança de comportamento dos novos estudantes. Não é uniforme e nem fácil, pois o aluno deverá ter uma mudança de atitudes e valores no seu comportamento diante do seu aprendizado. O autor destaca ainda que uma das dificuldades é que nem todos têm esse acesso às tecnologias e às informações necessárias para um bom aprendizado à distância.

O crescimento da EAD é um fenômeno que atinge todas as áreas educacionais, atravessando indistintamente todas as disciplinas que compõem o sistema formal de

ensino. A Educação Física, componente curricular integrante desse sistema, não fica à margem do processo. Desta forma, os cursos de Licenciatura em Educação Física também vêm sofrendo grandes mudanças nos últimos anos, contemplada na legislação educacional vigente.

Com o avanço dos cursos na modalidade EAD, uma das preocupações mais pungentes passa a ser com a geração de subsídios capazes de garantir, com um grau satisfatório de excelência, a formação pedagógica dos profissionais que atuarão na Educação Básica.

Pelo fato de tratar-se de uma nova modalidade, outro desafio que se apresenta à EAD é o de produzir os conhecimentos adequados para a atuação do profissional na Educação Básica, sem a “presença” física do professor, ou dito de outra forma, formar o professor de Educação Física sem a “presença” física de outro docente durante as etapas de formação acadêmica.

Salientamos a necessidade de esclarecer o conceito de “presença” aqui utilizado, visto que, muitas vezes, o mesmo pode ser tomado como a permanência física do indivíduo em determinado espaço e tempo. Entretanto, apontamos para a possibilidade de uma presença virtual, ou seja, de uma presença real, mas não física ou sincrônica. O virtual, como apontam alguns autores, dentre eles, Levy (1996), não é sinônimo de “irreal”, mas de algo que não se encontra no mesmo espaço ou no mesmo tempo, mas sua existência é tão real quanto a de qualquer outro fenômeno físico ou não.

### **Educação a Distância no mundo e no Brasil**

De acordo com Formiga (2009) a longa e diversificada trajetória da EAD teve seu desenvolvimento no mundo, iniciado com os cursos por correspondência e, em seguida pela invenção do rádio e da TV a partir de 1950. Essa evolução dos meios de comunicação, o aperfeiçoamento dos serviços de correio e a expansão dos meios de transportes são fatores importantes que possibilitaram e contribuíram para a evolução dessa modalidade de ensino no mundo.

Melani (2013) afirma que o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação ampliam possibilidades de recursos em benefício da educação que diversificam seu procedimento e não ficam estagnados em bases tradicionais como os materiais impressos, integrando novas mídias de comunicação como o rádio, a RV, videoconferência e teleconferência. Com o advento da internet,

surgiu também o espaço virtual e a possibilidade de acesso de um mesmo documento por diversos computadores separados por qualquer distância e lugar.

Essa nova revolução tecnológica valorizou a EAD que passou a ser vista como uma ferramenta em que alunos e professores se interagem em locais diferentes em tempo real, e o mais importante, aprendem e ensinam, simultaneamente.

De acordo com Nunes (2009), os primeiros modelos de EAD se desenvolveram em diferentes lugares, simultaneamente, porém, a Inglaterra se destacou de forma brilhante, na década de 1970, tornando-se referência mundial. De acordo com o autor, mais de dois milhões de pessoas já estudaram na *Open University*, atualmente estão matriculados cerca de 160 mil alunos regulares, com 40 mil alunos em cursos de pós-graduação, e 60 mil em cursos extracurriculares. Similar êxito, alcançaram as universidades abertas da Espanha e na América Latina Costa Rica, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia, Equador também implementaram programas de Educação a Distância e, especialmente a Venezuela e a Espanha, que oferecem igual número de cursos e atendem a maior número de alunos.

A EAD atinge países que se situam dentre os mais diversos patamares de maturação educacional e de desenvolvimento socioeconômico, a exemplo da China, Coréia, Finlândia, Noruega, Austrália, África do Sul, Portugal, Estados Unidos, Palestina, Argélia, Líbia, Índia e Brasil. No ensino superior destacam-se Reino Unido, Canadá, Alemanha e Espanha, além da Turquia, que sedia a maior universidade a distância do mundo (*Anadolu University*).

Conforme elucida Schlosser (2010), dois importantes registros a respeito da EAD, ainda em 1882, nos Estados Unidos, foi o surgimento do primeiro curso universitário na referida modalidade, ofertado pela Universidade de Chicago, que remetia seus materiais de apoio via correio, e a criação, em 1906, da *Calvert School*, em Baltimore, primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência.

Países como Canadá, Finlândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, onde o frio é muito rigoroso, utilizaram a EAD como meio de garantir a educação de diversas populações nos mais variados territórios, incapacitadas de prosseguir os estudos e, impossibilitados de se locomoverem aos grandes centros educacionais.

De acordo com Alves (2009) pesquisas realizadas pelo IPEA mostram que antes de 1900, no Rio de Janeiro, existiam cursos profissionalizantes por correspondência, voltados para pessoas que buscavam empregos, em especial, nos setores de comércio e serviços. Eram tempos difíceis, o ensino era por correspondência, os materiais didáticos

eram transportados pelos correios, que se utilizavam das ferrovias para atender o público acadêmico. Vale reforçar que nos primeiros 20 anos, havia apenas uma única modalidade.

O rádio trouxe contribuição significativa, fazendo uma revolução, pois tinha a função de possibilitar a educação popular, por meio de um moderno sistema de difusão em curso com programas educativos. A educação via rádio, conforme Alves (2009), foi o segundo meio de transmissão do saber, precedida apenas pela correspondência. Porém, a educação via rádio foi censurada em 1969 e a queda da EAD via rádio enfraqueceu o ranking internacional, pois o Brasil deixou de praticar, enquanto outros países implementaram modelos semelhantes.

O cinema pouco contribuiu ou quase nada para o campo educacional, com poucas produções voltadas para essa área e, quanto a EAD, nada a acrescentar. Em contrapartida, a TV educativa teve contribuição positiva, principalmente nas décadas de 60 e 70.

O Código Brasileiro de Telecomunicações, determinou em 1967, a transmissão de programas educativos nas televisões educativas. E em 1969, surgiu o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, com a utilização de rádio, televisão e outros veículos de comunicação, com tempo determinado pela portaria do Ministério das Comunicações. Porém, em 1990, as emissoras ficaram isentas de transmissão de programas educacionais, marcando um enorme retrocesso.

Já em 1994, houve a reformulação no Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, cabendo a coordenação das ações à Fundação Roquete Pinto. A Fundação Roberto Marinho teve positiva presença marcante, com programas de sucesso, como os telecuriosos. A própria TV Educativa, não pertence ao MEC, mas ao Ministério da Cultura, infelizmente, com poucos programas educativos. O sistema de TV fechada permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem a essa modalidade, como as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, além da TV Escola, mantida pelo poder público federal, dentre outras.

De acordo com Alves (2009), três momentos distintos marcaram a história da EAD no Brasil: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial destacaram as Escolas Internacionais (1904) com precursoras do processo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), ambas já citadas nesse estudo. Vale salientar a importância do Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), cujas entidades definiram públicos e capacitaram pessoas para o mercado de trabalho, no

segmento da educação básica. Essas podem ser classificadas na fase intermediária. No campo da educação superior, a UnB (1973), com programas de projeção, mas encerrada as iniciativas pelo regime da ditadura.

Na fase mais moderna, registram-se três organizações que influenciaram a história: a ABT, o Ipa e a Abed.

A Associação Brasileira de Teleducação, a ABT, criada em 1971, voltada para as tecnologias aplicadas à educação, realizando Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional e editando a revista *Tecnologia Educacional*.

Os argumentos de Schlosser (2010) apontam que a iniciativa em criar a modalidade de ensino a distância no Brasil partiu de algumas instituições norte-americanas, no final do século XIX. Porém, essa proposta não foi avante em decorrência da precariedade dos serviços postais brasileiros oferecidos naquela época, juntando-se a isso o preconceito social, fatores cruciais e desfavoráveis à proposta dessas instituições empreender seus negócios e terras brasileiras.

Alguns anos após, novas tentativas de implantação do EAD voltaram a ser cogitadas, principalmente com os ideais de Edgar Roquete Pinto e Henry Morize, fundadores da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que iniciou os programas radiofônicos educativos.

Em 1939, Nicolas Goldberger, fundou o Instituto Radiotécnico Monitor, com cursos na área eletrônica por correspondência, voltada para a formação de profissionais técnicos em conserto de rádios. Seguindo essa tendência, em 1941, surgiu o Instituto Universal Brasileiro

Conforme Schlosser (2010), o avanço da informática e das telecomunicações, e com o advento da internet, a EAD se renovou e expandiu cursos de níveis diferenciados como os de graduação superior e pós-graduação em diferentes níveis de conhecimento. Nesta esteira, várias propostas dessa modalidade estão surgindo e, concomitantemente a isso, o Governo Federal implantou em 1996, uma legislação própria, com o objetivo de regulamentar a EAD e possibilitar o credenciamento de instituições públicas e privadas que estivessem a implantar cursos nessa modalidade.

De acordo com Vianney, Torres e Roesler (2010), os modelos de EAD adotados no Brasil, de 1994 até os dias de hoje, se desenvolveu a partir de cinco modelos, que são:

- O modelo de tele-educação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o país. O exemplo mais conhecido e de alcance nacional é o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

- O modelo de videoeducação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas.

- O modelo semipresencial, com uma proposta de interiorização universitária que combina a educação a distância com a presencial em polos regionais, que funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos a laboratórios, bibliotecas, e salas de aula para realização de tutoria presencial em parceria com as prefeituras municipais. Este modelo foi adotado inicialmente pela UFMT, por outras instituições e pela UAB.

- O modelo de universidade virtual, com uma EAD caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias digitais para a entrega de conteúdos e atividades para os alunos e para promover a interação destes com professores, colegas e suporte técnico e administrativo. Neste modelo as etapas presenciais são reservadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizadas a distância.

- O modelo em que os alunos dos cursos a distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas atividades em laboratório, por exemplo.

Ao longo deste período é possível destacar as seguintes tecnologias utilizadas pelas instituições brasileiras:

1. TV por satélite: produção e transmissão de teleaulas ao vivo, com recepção simultânea e cobertura para todo o território nacional.

2. Video-aulas: produção de aulas pré-formatadas, para reprodução em rede nacional ou para reprodução em telessalas.

3. Impressos: desenvolvimento de abordagem conceitual e implementação do mesmo para desenvolvimento e publicação de conteúdos e atividades de aprendizagem para livros didáticos específicos para uso em EAD.

4. Videoconferência: tecnologia para uso educacional utilizando sistemas bi e multidirecionais com interação por áudio e vídeo, integrando múltiplos espaços conectados ao vivo, para realização de aulas, conferências e seções interativas de defesas de teses, dissertações e monografias.

5. Telefonia: uso de sistemas convencionais de telefonia para atendimentos diversos a alunos, tais como secretaria, monitoria, tutoria, suporte administrativo e pedagógico.

6. Internet: desenvolvimento de sistemas autônomos para uso como ambientes virtuais de aprendizagem, de abordagens metodológicas para o processo ensino-aprendizagem *on line* ou *off line*, com aplicação de ferramentas criadas ou adquiridas.

7. Telefonia móvel: por meados de 2008 encontrava-se em fase inicial estudos para o uso educacional e aplicado a educação a distância dos recursos de telefonia celular e outros dispositivos móveis (VIANNEY, TORRES; ROESLER, 2010).

### **Representação dos Gêneros**

Não há intenção de fazer comparações entre modalidades de ensino, porém estamos apontando para o fato de que, mesmo a distância, o professor poderá ter todas as condições para produzir um ensino de boa qualidade de modo que seus resultados possam ser igualmente mensurados em função dos objetivos previamente estabelecidos

Não se trata efetivamente de um questionamento sobre a competência docente de ambos os gêneros ou a validade da modalidade EAD, mas sim, de uma análise da mesma para uma atuação pedagógica eficaz levando em consideração a questão de gênero, quer dizer, professor e professora de Educação Física na Educação Básica.

Nos estudos de Louro (apud PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 402) questões referentes ao gênero e sexualidade comumente ganham espaços para estabelecerem nas escolas. Acredita-se que isso não seja diferente no cenário de formação do Professor de Educação Física em EAD.

Embora de acordo com Luz (2012) a ABED apontou que em 2010 na graduação presencial o sexo feminino corresponde a 51,1% do total de matrículas e 58,8% do total de concluintes, ao passo que, na graduação em EAD, o número de alunos do sexo feminino corresponde a 69,2% das matrículas e 76,2% concluintes. Esse fato nos chama a atenção, indicando que pode haver uma explicação de gênero para essa realidade e que por isso se faz necessário realizar uma investigação à luz desses estudos.

E como está tal representação dos professores de Educação Física, em relação ao gênero no contexto de formação EAD? E na atuação em EAD?

Frente ao exposto e tendo em vista a prática pedagógica de professores de educação física com formação EAD, o presente projeto tem por objetivo analisar como

se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) e suas respectivas dificuldades devida formação em EAD.

### **Base da investigação**

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas. Na área educacional, essa modalidade vem crescendo em velocidade constante e podemos citar que a EAD está conectada com a formação de professores de Educação Física.

Conforme Prado e Ribeiro (2010) a Educação Física institui relações sobre sexo-gênero-sexualidade, buscando aproximações entre questões de gênero e sexualidade de sua vertente escolar é um desafio produtivo.

Alinhando essa tecnologia à formação desses professores, a temática sugerida para essa pesquisa é como se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) na formação e atuação em EAD.evidenciando, nesse processo de transformação, a necessidade de uma prática pedagógica efetiva e rigorosa.

Dessa forma, a questão que orienta essa investigação pode ser formulada da seguinte maneira: Como está tal representação dos professores de Educação Física, em relação ao gênero no contexto de formação EAD? E após a formação EAD, como se deu a trajetória de professores e professoras até se estabelecerem na área de atuação?

Entendo como atuação educacional adequada as práticas e procedimentos que contribuem, de forma efetiva para atuar como professor EAD. Isso implica dizer que, seja qual forem os objetivos estabelecidos para uma determinada modalidade ou nível de educação, ela será tanto mais eficaz quanto mais consiga a realização de tais objetivos previamente estabelecidos.

### **Possíveis considerações sobre o estudo**

Para Gatti (1996, p.6)

a profissão de educador não é uma profissão como as outras: o serviço que ela presta é tão grande, difícil e decisivo para o bem do ser humano, que ela é, de certo modo, a mais nobre de todas as profissões, visto que se ocupa do que tornar humano o ser humano.

O professor com a formação a distância, sem dúvida, deve ter o compromisso de educar e transformar as críticas mostrando sua importância para o processo pedagógico. Com isso, esse estudo irá analisar como se dá a representação dos gêneros (masculino e feminino) na formação e atuação em EAD.

Assim, tentar refletir sobre a sua prática pedagógica apontando as dificuldades e ações positivas e negativas no dia a dia das suas aulas.

Independentemente do gênero e da modalidade educacional em que está inserida, toda prática pedagógica tem por finalidade o sucesso educacional e isso inclui a EAD.

Segundo Moran (2004), os ambientes virtuais completam a sala de aula, e o professor precisa gerenciar as classes virtuais, organizando as atividades que se encaixem para cada situação para que achem diálogos críticos-reflexivos. E a grande preocupação deve ser a de garantir a busca permanente pela qualidade acadêmica e pelo compromisso político-pedagógico na formação e atuação dos professores, como requisito indispensável a sua valorização profissional.

### **Referências Bibliográficas:**

CONAE (Congresso Nacional de Educação). **Documento final** [documento da internet]. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. **Educação à distância na formação de professores viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LUZ, L. da. **Mulheres e EAD: uma análise de gênero sobre o perfil dos(as) acadêmicos(as) na educação a distância no Brasil**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Curso Serviço Social (SES 0301) – Estágio III 23-08-2012.

MORAN, J. M. Os Espaços de Atuação do Professor. **Revista ABC Educativo** São Paulo, ano 5, n. 35, p.10-14, Junho/2004.

MORAN, J. M. O que é educação à distância. **Informe CEAD/SENAI**. Rio de Janeiro, Ano1, n. 5, p. 1-3, 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio numa visão internacional**: Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidade e Educação Física escolar: um início de conversa. **Matriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

# A RELAÇÃO PROFISSÃO E GÊNERO: UMA QUESTÃO CULTURAL

Marco Aurelio Martis Praça  
Célia Regina Vieira de Souza-Leite  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

O presente trabalho buscou aferir a existência da relação entre profissão e gênero, no sentido de entender se há relação pré-estabelecida pelos estudantes do ensino superior de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Ao buscar entender as razões de tal associação percebe-se uma característica forte em muitos depoimentos, sendo ela o fato do aluno entender que tal relação é fruto da concepção de uma sociedade patriarcal, que estabelece ou pré-determina alguns comportamentos como exclusivos de determinado gênero ficando vedado ao outro gênero o desenvolvimento de certos hábitos. Ao se realizar esta dicotomia, estabelecesse por consequência a relação das profissões que demandam comportamentos relacionados ao gênero masculino, ao exemplo da Administração, como profissão de homem, e as que sugerem a necessidade de comportamentos tido socialmente como femininos, como por exemplo a Pedagogia, ao gênero feminino. Tal associação nunca é assumida pelo entrevistado, e sim atribuída ao outro ou à uma abstração, tais como “a sociedade” ou “a cultura”.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Gênero e Cultura. Profissão e Gênero.

## Abstract

The present study sought to verify the relationship between profession and gender, in order to understand if there is a pre-established relationship for undergraduate students at a private university in the interior of São Paulo States. In seeking to understand the reasons for this association, a strong characteristic can be seen in many testimonies, being that the student understands that this relationship is the fruit from patriarchal society conception, which establishes or pre-determines some behaviors as exclusive to a given gender and consequently forbidden to the another gender the development of the certain habits. When this dichotomy was realized, it was established a strict relationship between the professions that demand behaviors related to the masculine gender (e.g. Administration) as a profession of man, and those professions that suggest the feminine behaviors (e.g. Pedagogy) as a female profession. However this association was never assumed by the interviewee, it was attributed to the other or to an abstraction, such as "society" or "culture".

**Key-words:** Higher education. Gender and Culture. Profession and Gender.

## Introdução

A relação entre gênero e profissão ainda nos dias de hoje mostra-se como importante assunto a ser abordado e analisado pela comunidade acadêmica.

Tal fenômeno, o da ligação de determinadas profissões ao respectivo gênero, parece nascer da aproximação dos comportamentos requeridos pela profissão ao conjunto de hábitos que é, ou deveria ser segundo a sociedade, padrão do gênero. Hábitos de comando ou chefia parecem ser intimamente ligados ou atribuídos ao gênero masculino ficando vedado portanto, tais comportamentos ao gênero feminino. No entanto os cuidados para com o outro e questões educacionais parecem ser atividades atribuídas ao gênero feminino, ficando estas atividades, por sua vez, relacionadas quase que exclusivamente a este gênero, sendo estas ações vedadas ao gênero oposto, isto é, o masculino.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente o pesquisador buscou aferir parcelas de matrículas, quantificações e comparações de números matemáticos, tanto em âmbito regional como em cenário nacional, mostrando nesse ponto um método quantitativo de pesquisa. Com efeito, o objetivo de conhecer a visão que o aluno tem de seu curso, sua futura profissão e a questão de gênero, o trabalho demandou uma pesquisa que buscou reunir bibliografia já debatida, aos dados recolhidos através de entrevistas semi estruturadas, o que trás ao presente projeto contribuições de uma reunião de metodologias, tendo no entanto, o caráter qualitativo de pesquisa mostrando-se majoritário.

A questão da especificidade de comportamento de cada gênero, que ainda mostra-se de grande importância para a sociedade, mostrar-se-á fator importante ao ser observada na maioria dos depoimentos, fazendo-se, desta forma, o principal foco tratado pelo trabalho, isto é, a relação profissão e gênero como fruto de uma questão cultural.

### **Diferenciação social, uma questão de gênero**

Não haverá dúvida na diferenciação biológica dos sexos, contudo, ao observar o conceito de gênero, poderemos encontrar alguns pontos a serem considerados. Quando Simone de Beauvoir nos afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR,1949), ela nos indica que o gênero é uma construção sociocultural, que possuirá caminhos e formações próprios, sendo afetado por questões muito mais amplas que as diferenças morfológicas, mas sim, sendo construído pelos valores e preferências individuais do sujeito e também por sua interação social com a sociedade que o

circunda, “pois a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori” (LOURO, 1997,p23).

Esta construção e distinção de gênero terá suas características individuais de acordo com cada sujeito e suas experiências, mas também estará ela sob a influência dos julgamentos, rótulos e convenções que a sociedade lhe impõe. Diferenças agudas entre a formação do homem e da mulher transbordam a questão profissional conforme relatada em linhas anteriores, e ganha agora o limiar da questão da existência, propriamente dita.

Para a sociedade dos nossos dias, a mulher ainda deverá possuir a passividade como traço de grande valorização social, sendo esta característica, algo socialmente imposto e não um traço genético ou biológico. Constrói-se através da valorização, ou do seu contrário, a ideia de que a mulher deve ser passiva, dócil e obediente. Este perfil, segundo Beauvoir, lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. Esta submissão social certamente acompanhará suas escolhas profissionais, e terminará por construir seu gênero e história de vida.

O homem possuirá construção de identidade totalmente inversa à da mulher. Terá ele livre existência no mundo, onde através de brigas, imposições, lutas, correrias, subidas em árvores, enfim, o menino exercitará seu modo de imposição de qualquer assunto, treinando suas funções na sociedade que serão as de liderar, construir, conquistar.

Através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontram emprego equilibrado para suas forças; ao mesmo tempo conhece as lições severas da violência; aprende a receber pancadas, a desdenhar a dor, a recusar as lágrimas da primeira infância. Empreende, inventa, ousa. (BEAUVOIR, 1949, p. 26).

Dessa forma, as separações e padronizações iniciam-se na tenra idade e são repetidas na em idade posterior quando se faz necessária a escolha das profissões.

Esta construção distinta de gênero terá por consequência a formação social de identidades diferenciadas de acordo, entre outros fatores, com o gênero, e portanto a busca de um curso superior sob a perspectiva do desempenho de uma profissão, ficará sujeita às condições que a sociedade e sua cultura irá permitir ,ou não, ao sujeito que ali se coloca como parte integrante desta engrenagem. Esse jogo de permissão e proibição ou de prestígio e desprestígio de determinada ação em relação ao sujeito que a pratica, está fundamentado na questão social do gênero, dado que “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p22). Sendo assim, a questão do gênero sempre colocar-se-á no campo social,

[...] pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

As relações e designações das profissões ou demais atividades do tecido social, apresenta-se em desequilíbrio quando observadas as diferenciações por gênero, ficando atividades de liderança e destaque para os homens e atividades secundárias, preferencialmente relacionadas à docilidade e obediência e de menor importância, como características das mulheres. Tal cenário se mostra nos dias de hoje, contudo trata-se de um modelo estabelecido desde sempre.

No entanto, mesmo com os movimentos desencadeados, a sociedade continuava, e de certa forma ainda continua, a separar as atividades. Estas separações influem diretamente na escolha das profissões, o que reflete imediatamente em grande variação de quantidade de homens e mulheres nas salas de aula de determinados cursos superiores. Nas profissões caracterizadas como profissões de homens, dá-se grande presença masculina nos cursos universitários, e nas profissões designadas socialmente como profissões de mulheres, ocorre o inverso, isto é, a presença maciça de mulheres em contraponto a minoria dos homens.

Isto se dá por questões sociológicas, as quais iremos discutir algumas suscitadas pelos dados recolhidas à campo, no entanto, a história da relação entre os gêneros na educação também contribui para entendermos tal situação.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 41)

Essas relações de poder são pré concebidas inicialmente através da caracterização ou rotulação de comportamentos. Esses padrões de comportamentos do gênero masculino e do gênero feminino dão-se por questão cultural e se iniciam na mais tenra idade. Ao alcançar o ambiente escolar, local onde se imaginaria que tal situação desse lugar à busca de uma equidade de gênero, os programas escolares parecem reforçar tais tendências de dicotomia, onde “os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas para eles ou elas” (LOURO, 1997, p100). Esses padrões de comportamento, corroborados por um costume cultural, irão acompanhar toda a

trajetória de vida do sujeito, separando os gêneros de acordo com o tipo esperado de conduta.

O casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se justificar a elas. (LOURO, 1997, p. 100)

Uma das profissões que mais se assemelha aos trabalhos de casa e de mãe será a Pedagogia, e isso talvez explique a profunda relação entre Pedagogia e o gênero feminino, sendo esta profissão praticamente cercada ao sujeito de gênero masculino.

Essa diferenciação social de gêneros certamente ocasionará uma distinção de escolhas das profissões, dado que a tendência do sujeito será obedecer aos padrões estipulados pela sociedade e pela cultura estabelecida.

### **A sociedade e sua cultura determina a associação profissão-gênero**

Foi reunido em uma categoria os conceitos colocados pelos entrevistados, onde reúnem ou aproximam determinadas impressões. Eles atribuirão o mérito da origem deste pensamento, o de separação de profissões, à cultura de determinado grupo social.

Assumem-se portadores desta cultura, o que indiretamente poderá indicá-los como participantes de tal conceito, no entanto, em momento inicial, é atribuída a origem de tal relação à cultura, ou à sociedade.

A divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho, bem como todos esses fatores assinalados são continuamente ensinados e aprendidos no contexto das várias instituições e práticas sociais, informalmente e inconscientemente, desde a vivência familiar e, sobretudo, na escola, que prepara para o trabalho. (CARVALHO, 1998, p. 4)

O entrevistado E-04, ao responder se achava que Pedagogia seria uma profissão de mulher, respondeu:

*“Tanto homem quanto mulher. Eu acho que qualquer função, não tem essa, essa, essa afirmação né, que certas pessoas afirmam né, a sociedade também rotula muita coisa né.”* (E-04).

Percebe-se portanto, que o entrevistado assume-se como não portador do conceito que relaciona e determina as profissões de acordo com as características de gênero, mas em suas respostas e especificamente nesta resposta apresentada, aponta na direção de que tal relação existe e que foi construída pela “sociedade” através de seu hábito (cultura) de rotular os indivíduos. Este hábito já foi relatado por Bourdieu (2014, p. 41):

É a custa , e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em habitus claramente diferenciados conforme o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio.

Em outro depoimento, o entrevistado apresenta inclinação semelhante. Ao ser perguntado se ele entendia que as outras pessoas pensam que Pedagogia é profissão de mulher, assim respondeu:

*“Sim, isso é natural, é que nem eu falei, já vem da cultura né, que eles acham que, tipo assim, crianças precisam assim de cuidado feminino, que a mãe deve educar ele, entendeu? Eles já têm isso dentro da casa deles, que quem educa é a mãe, o pai só vem e... ah, compõe as necessidades da casa, de alimentação, paga as contas e no papel fundamental de cuidar dessa criança e educar, vem a mãe. Então eles relacionam isso com a profissão, entendeu? Mas eu acho que hoje não existe isso não, educar vem dos dois.” (E-08).*

Neste depoimento ficam claro duas questões que estão sendo analisadas neste trabalho. Uma delas é a de que existe a relação entre profissão e gênero, e nesta resposta o entrevistado alarga sua análise abrangendo também a ideia das funções sociais pré-estabelecidas aos gêneros, pela sociedade, em âmbito familiar. Conforme posiciona-se o entrevistado na resposta destacada acima, a educação ficará exclusivamente ao cargo do gênero feminino, enquanto que os assuntos relacionados a manutenção financeira da casa, como por exemplo ao aprovisionar de alimentos e pagamento de contas em geral, ficará à cargo do gênero masculino. Esta relação fica explícita na resposta do entrevistado, contudo, ao final, o mesmo entrevistado refuta a ideia de que ele próprio assim pensa e atribui, conforme estamos analisando nesta categoria, a origem de tal conceito à sociedade e sua cultura, pois como pontua Bourdieu (2014), a ação de formação do conceito cultural da divisão do trabalho pelos gêneros “é, em sua maior parte, um efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico” (BOURDIEU, 2014, p. 41).

Em mais uma entrevista de aluno do curso de Pedagogia, quando questionado acerca das pessoas acreditarem que Pedagogia é assunto do gênero feminino, ele aponta na direção de que tais conceitos existem, e que, tais posicionamentos são fortemente colocados e cultivados pela sociedade, sendo portanto classificados pelo entrevistado de tabus. Abaixo:

*“Acredito que a sociedade tá cercada de vários tabus e esse é um que a gente precisa superar, com experiência, demonstrando que os homens são tão capazes de alfabetizar as crianças quanto as mulheres.” (E-10).*

Os tabus ou dogmas são construídos pela sociedade, e mantidos através dos tempos por sua cultura.

As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo), assinalando-lhes lugares inferiores (a parte baixa da estrada ou do talude), ensinando-lhes a postura correta do corpo (por exemplo, curvadas, com os braços fechados sobre o peito, diante dos homens respeitáveis), atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas (são elas que carregam o estrume, e, na colheita das azeitonas, são elas que as ajuntam no chão, com as crianças, enquanto os homens manejam a vara para fazê-las cair das árvores), enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2014, p. 42)

Ao observarmos entrevistados do curso de Administração, perceberemos também aproximações ao mesmo conceito, isto é, o de que a sociedade e seus costumes, sua cultura, é responsável pela criação e manutenção da ideia de que determinadas profissões são assuntos do gênero feminino e outras do gênero masculino. Mesmo quando percebem mudanças do quadro, ou seja, quando querem relatar que nos dias de hoje as resistências sociais estão perdendo força, assumem que tal conceito ainda é presente no pensamento social dos nossos dias. Abaixo um aluno do curso de Administração responde à pergunta de que se ele entende que as pessoas acreditam que Administração é um curso de homem:

*“A maioria né, a maioria ainda tem isso na cabeça, porque... é... faz muito pouco tempo que o povo tá acostumado de ver uma mulher no comando, uma mulher dando as ordens, uma mulher tomar posição.”.(E-01).*

Neste ponto, percebemos que não apenas a profissão é relacionada ao gênero, neste caso Administração e o gênero masculino, mas determinados comportamentos inerentes à quaisquer profissões são também diferenciados e divididos, ficando vedado ao outro gênero assumir tal postura. Quando assume, causa imediato estranhamento. Este aluno, ao falar de tal questão pontua que o quadro está mudando, no entanto ainda assim causa perplexidade ver uma mulher desempenhar a profissão de administradora, e ao fazer isso, causa ainda mais estranhamento quando esta mulher assume um comportamento diretamente ligado ao gênero masculino, a postura de comando.

Dessa maneira, será possível entender que as profissões são associadas aos gêneros, através do comportamento que elas exigem que o profissional tenha em sua

rotina de trabalho. Se tal profissão exige postura de comando, como ao exemplo a Administração, ela é ligada ao gênero masculino, que possui inerente ao seu perfil, o comando. Mas se a profissão exigir delicadeza e calma em sua rotina de trabalho como ao exemplo da Pedagogia, então tal profissão será ligada ao gênero feminino, que possui tais atributos em sua imagem. A construção desta imagem e destas relações, segundo a maioria dos entrevistados deste trabalho, é de responsabilidade da sociedade e sua cultura.

### **Considerações finais**

Esta relação, profissão e gênero parece ainda existir com o intuito de manter em funcionamento uma engrenagem patriarcal de posições sociais, onde o gênero masculino mantém-se como parcela dominante de uma relação de opressão e comando, frente ao gênero feminino, que apesar de grandes progressos, ainda não conseguiu se distanciar das rotulações e caracterizações sociais impregnadas no pensamento popular, em especial dos estudantes.

Como foi possível perceber em seus depoimentos divididos e discutidos em forma de categorias, esboçam que existe tais dicotomias, isto é, profissão “a” é de “homem” enquanto que profissão “b” é de “mulher”, sem no entanto se responsabilizarem pela criação e manutenção deste conceito. A responsabilidade, segundo eles, é da sociedade ou da cultura que esta sociedade mantém, fazendo dessa abstração uma tentativa de isenção de culpa.

### **Referências Bibliográficas:**

- BEAUVOIR, S. De. **O segundo sexo**. Volume II. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.
- CARVALHO, M. P. Vozes Masculinas numa Profissão Feminina. **Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.
- CLOSS, L. Q.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. História de Vida e Trajetórias Profissionais: Estudo com Executivos Brasileiros. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, pp. 525-543, Jul./Ago. 2015.
- DINIZ, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos Sobre Homossexualidade e Gênero na Formação em Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acessado em: 15 ago. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

HIRATA, H. Reorganização da Produção e Transformações do Trabalho: Uma Nova Divisão Sexual? In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Conhecer, pesquisar, escrever.... In.: **Anais Anped Sul**, 5, 2004. Disponível em:

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12\\_11\\_02\\_CONHECER,\\_PESQUISAR,\\_ESCREVER.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf)>. Acessado em: 28 set. 2016.

SPARTACUS, T. Um homem! Pode um homem no magistério? Provocações e discussões acerca das identidades, masculinidades e da formação de professores homens para os Anos iniciais. In FERRARI, A. (org.) **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

# PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Neire Aparecida Machado Scarpini  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP

## Resumo

Analisa-se as práticas de educação em saúde no cenário da Educação Básica a partir das percepções dos professores sobre as atividades desenvolvidas por graduandos de licenciatura em enfermagem. Trata-se de um estudo qualitativo de abordagem histórico-cultural. Os dados foram construídos por meio de seis grupos focais, em três escolas públicas da rede estadual de São Paulo, em uma cidade do interior paulista. Participaram vinte e oito professores. A análise seguiu a proposta de análise temática de Vigotski. O estudo revelou a valorização da atuação da enfermagem na escola com foco na promoção da saúde. Os professores apontam os enfermeiros como profissionais preparados para lidar com os temas de saúde, oferecendo maior compreensão dos pais quando esses assuntos são tratados com os escolares. Para os mesmos, essas práticas deveriam fazer parte do planejamento escolar.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Educação em Saúde. Promoção da Saúde.

## Introdução

A Rede Latino Americana de Escolas Promotoras da Saúde – OPAS – desde 1995 tem indicado a institucionalização de políticas públicas de saúde através das estratégias de promoção da saúde na escola (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014). No Brasil, a promoção da saúde está integrada à Política Nacional de Atenção Básica, é considerada uma das alças do Programa Saúde na Escola (FERREIRA; MOYSÉS; FRANÇA; MOYSÉS, 2014). Assim, a promoção da saúde veio a ser um redirecionador de políticas de saúde do Ministério da Saúde em interface com a educação e em conformidade com o Sistema Único de Saúde - SUS.

Para tanto, o Brasil, com o mote da intersetorialidade, as Portarias Interministeriais n. 749/05 e 1.820/06 resultantes da articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde favoreceu-se a discussão das diretrizes para a criação da Política Nacional de Educação em Saúde na Escola (BRASIL, 2006), para a implementação de práticas educativas de saúde na escola, resultado do processo de redemocratização do país iniciado nos anos de 1980. Neste contexto, as escolas têm sido cenário para a

implantação de medidas tanto oficiais de projetos como de implementação de projetos da iniciativa civil com temas de saúde (SCARPINI, 2006).

O estudo de Silva e Baptista (2014) ao analisar a Política Nacional de Promoção da Saúde, enfatiza que embora essa política tenha sido elaborada em território de disputas e tensões deixa subentendido uma perspectiva emancipatória de um lado e regulatória do outro, a intersetorialidade ao nortear propostas para ações compartilhadas poderá favorecer diferentes atores no âmbito das discussões e ainda ser um mecanismo estratégico para diminuir e afastar a atuação e responsabilidade do Estado sobre a saúde individual e coletiva. A proposta de ações prioritárias para a implantação da política de promoção da saúde teve a intervenção de organizações internacionais por meio de financiamentos e cooperação. Assim, a Secretaria de Vigilância Sanitária concretizou a proposta, no entanto, não fortaleceu a intersetorialidade tal como estimado.

De acordo com a Política Nacional de Promoção da Saúde, a promoção da saúde é considerada uma estratégia transversal focando os fatores de risco da população e às diferenças entre necessidades, regiões e a diversidade de culturas em nosso País, visa a criação de meios que reduzam as condições de vulnerabilidade, busca pela equidade (BRASIL, 2006).

Desse modo, a edição revisada da Política Nacional de Promoção da Saúde do SUS, sustentada pela Lei Orgânica do SUS de 1990, amplia o conceito de saúde para os modos de vida, voltando-se para uma perspectiva intra e intersetorial, busca abarcar a saúde individual e coletiva na efetivação dos direitos sociais no tocante à qualidade de vida e equidade (MALTA et al 2014; BRASIL 2014). Olhar para a saúde das pessoas remete à escuta de suas histórias e o reconhecimento das condições de vida, levando a identificar como as suas escolhas interferem no modo de vida e como as necessidades existenciais são influenciadas por contextos sociais, culturais, econômicos, políticos mais próximos (BRASIL, 2014)). Entretanto, como nenhuma política é neutra e nem sempre é possível desvendar as articulações presentes em um discurso oficial criado no macro espaço (PACHECO, 2003), os sujeitos da escola, reconhecida por micro espaço, também são produtores de discursos políticos e quando ouvidos podem oferecer pistas de como uma determinada política está sendo implementada na realidade concreta.

Sendo assim, a atuação de enfermeiros na escola, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem (BRASIL, 2001), pode ser um mecanismo para a efetivação das ações de promoção da saúde proclamadas pela Política Nacional de Promoção da Saúde, quando as atividades educativas são realizadas com os

alunos da Educação Básica. Contudo, o foco deste estudo está em analisar como os professores da escola de Educação Básica veem essas ações sendo realizadas com os seus alunos.

De acordo com Batista e Gonçalves (2011) as diretrizes do SUS e as demandas para a formação do profissional de saúde requer a capacitação de forma descentralizada, ascendente e transdisciplinar, em todos os locais, a partir da necessidade local e regional, articulando gestão e cuidado; a formação em processo permanente, garantido durante a graduação; o envolvimento e parceria entre instituições de ensino, serviços de saúde, comunidade e outros setores da sociedade civil; as propostas de formação articuladas e construídas a partir da problematização das necessidades locais; políticas e propostas dos profissionais para o SUS devem articular capacitação, qualificação, desenvolvimento, estratégias de ações e aproximação das práticas aos serviços de saúde, práticas de investigação, reflexão teórica; A proposta pedagógica orientada por metodologias ativas de ensino/aprendizagem – aspectos práticos e concretos, problematização de situações do cotidiano – diálogos permanente entre processo de trabalho e estratégias pedagógicas.

Este trabalho analisa as práticas de educação em saúde realizadas por estagiários de Licenciatura em Enfermagem para a promoção da saúde a partir de percepção dos professores da escola de Educação Básica. Entende-se a enfermagem na escola como um mecanismo para o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a adoção de atitudes e hábitos saudáveis nos alunos.

### **Metodologia**

Esta pesquisa de caráter qualitativo foi realizada em três escolas públicas de uma cidade do interior paulista que recebe graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem para o estágio supervisionado na Educação Básica.

Para a construção dos dados realizou-se seis grupos focais sendo dois em cada escola; um no início do segundo semestre de 2012 outro no final do semestre. O grupo focal possibilita as pessoas a pensarem sobre o tópico em discussão e repensar a partir de uma colocação do outro participante. Essa construção coletiva leva à apreensão dos significados pelo pesquisador (GATTI, 2012).

O contexto da pesquisa é composto por três escolas de Educação Básica: *Escola do Jardim, Escola do Lago e Escola do Bosque*. Nestas se concretiza uma parceria com a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo para o Estágio

Supervisionado de Promoção da Saúde na Educação Básica. Obteve-se a participação nos encontros de grupo focal de vinte e oito professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Analisou-se os dados por meio da unidade temática da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2014), buscando-se os significados das falas dos professores acerca da visão dos mesmos sobre as atividades de educação em saúde.

Esta pesquisa atende aos critérios éticos do Conselho Nacional da Saúde e teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (Parecer nº 95.038).

## Resultados

Unidade temática: as práticas de educação em saúde dos estagiários em licenciatura em enfermagem nas três escolas:

*Professora Luciane - Elas são profissionais de saúde! É o contrário de um historiador, um geógrafo. Ela que é a professora de Matemática abordar o assunto, os pais impõem muito resistência e distorcem aquilo que nós estamos falando, que é dar uma informação e acaba mal interpretado.*

*Professor Marcelo - Eu acho que no planejamento seria muito bem-vindo. Até porque há uma necessidade especialmente no Ensino Fundamental [...]. Então isso tem que estar encaminhado junto com o cronograma da escola, porque eu acho que a saúde também precisa de educação. Para você ter uma boa condição saudável, você tem que ter uma boa condição alimentar, educar-se na questão de higiene. Tem que acompanhar: Eu sou a favor.*

*(Escola do Jardim, primeiro encontro).*

*Professor Claudemir - Como a gente tem um convívio um pouco maior com eles, eles não se sentem muito à vontade. Existe um perigo também, se a gente for falar de sexualidade ou alguma coisa relacionada com isso, a gente pode ser confundido por eles, e se tornar um problema muito maior. A gente falou da última reunião, pelo fato de eu ser homem, fica muito difícil abordar essa situação numa sala. Independentemente de ser um sexto, nono ou ensino médio. Até mesmo para as mulheres é difícil porque o aluno pode chegar em casa e falar: olha, o meu professor falou de tal coisa, assim, assim, assado, e a mãe que não está dentro do contexto, não vai entender muito bem essa fala, essa tentativa de ajuda feita pelo professor. Então, o fato deles [os enfermeiros] estarem fora da escola, vindo de um ambiente diferente, eu acho que os alunos sintam-se um pouco mais à vontade com eles, porque eles tornam-se imparciais.*

*Professora Renata - E outro aspecto importante seria que eles preparam as oficinas para os alunos [...], abordando as várias temáticas. É gravidez na adolescência, sexualidade, o uso de preservativos, DST, então, várias coisas. Quer dizer, você já tem uma preparação, né? Por exemplo, eu dou aula de História, então é um negócio que [...] Não é que professor de História não tem um compromisso de também trabalhar essas questões, mas elas não estão aí no nosso cotidiano, né? Claro que a gente fala se o aluno pergunta alguma coisa que já aconteceu algumas vezes, mas de uma forma, às vezes, a gente nem está preparado para a coisa, então dá um [...] O que eu vou falar?*

*Agora ali é uma outra situação, né? É uma situação que o ambiente já foi preparado, discutido. É muito interessante.*

Professora Virgínia - *São profissionais da área.*

*(Escola do Lago, segundo encontro).*

Professora Maísa - *Fico acompanhando assistindo. Eu pelo menos, muitas das informações que elas passaram eu desconhecia. E a dinâmica que elas usam chama atenção. Então chama a atenção de você assistir que é interessante realmente.*

*(Escola do Bosque, primeiro encontro).*

Professor Simão - *Infelizmente! Uma coisa que o Dionísio falou e que poderia completar este nosso trabalho é essa coisa do nosso currículo, o que nós estamos trabalhando, porque aí, isso que elas fizeram a gente continuaria. Ou, daríamos uma abertura para elas saberem o que perguntar, e a gente continuaria esse trabalho, iria ampliar um pouco mais o que elas fizeram.*

*(Escola do Bosque, segundo encontro).*

## **Discussão**

A unidade temática “as práticas de educação em saúde dos estagiários em licenciatura em enfermagem” mostra a valorização atribuída pelos professores acerca das atividades desenvolvidas pelos enfermeiros, com foco nos temas: sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, uso de preservativos, higiene. O desenvolvimento desses temas por enfermeiros colaborou para a formação de hábitos e atitudes saudáveis nos alunos. Segundo Souza et al (2010), experiências pedagógicas de educação em saúde têm colaborado com a capacitação de professores e isso foi percebido na fala da professora Maísa, da Escola do Bosque. Coelho et al (2012) enfatizam que temas de sexualidade desenvolvidos com os alunos possibilitam momentos de reflexão. Assim também outros estudos apontam que temas como sexualidade, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, DST, drogas, *bulliying*, quando não abordados ou pouco explorados na escola podem comprometer a vida dos jovens (COELHO et al., 2012; ANDRADE et al., 2009; RASCHE; SANTOS, 2013).

De acordo com os dados analisados, os professores não se sentem habilitados para lidar com esses temas de saúde na sala de aula. Outro fator destacado foi a falta de tempo do professor ao ter de implementar o currículo da disciplina que ministra. Para os professores de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, falta-lhes preparo ao lidar com os temas de saúde trazidos pelos alunos. Um professor demonstra em sua percepção que os pais podem não entender atividades com temáticas de saúde sendo desenvolvidas em sala de aula por um docente e justifica a atuação do enfermeiro na

escola para tal papel. O estudo de Alvarenga, Silva, Silva e Barbosa (2012) confirma essa ideia ao apontar pais valorizando as atividades de promoção da saúde quando desenvolvidas por um profissional da saúde, pois segundo os mesmos, essas repercutem diretamente na qualidade de vida dos seus filhos. Para Maia et al (2013), ações de promoção da saúde na escola por meio de atividades com temas de saúde a partir dos interesses dos escolares apontam para um trabalho integrado, modifica as concepções sobre o papel do enfermeiro na escola e propicia a interação com os professores. Um dado que chamou a atenção implica na reação do professor Simão, de Ciências da Escola do Bosque. A sua reação demonstra a garantia de seu papel na escola. Monteiro e Bizzo (2015) destacam a Lei 5.692/71 estabelecendo que as aulas organizadas a partir de programas de saúde deveriam ser desenvolvidas na escola pelo professor de Ciências, abordando temas como preceitos de higiene e boa conduta. Isso significa que o professor de Ciências tem o compromisso de tratar os conteúdos de saúde com os escolares. Essa situação indica a escola como um espaço de dilemas a serem entendidos. É nesse ponto que destacamos a limitação de nossa pesquisa quando de um lado as Diretrizes (BRASIL, 2001) apontam a atuação do enfermeiro na escola para desenvolver ações de promoção da saúde e do outro não se tem uma política para assegurar esse lugar para esse profissional educador em saúde.

### **Considerações finais**

Este estudo, cujo objetivo foi analisar as práticas de educação em saúde em ações de promoção da saúde a partir de percepção dos professores da escola de Educação Básica, revelou a relevância da atuação da enfermagem na escola ao buscar a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, em seu artigo 3º, inciso II no qual estabelece ao enfermeiro o preparo para desenvolver ações de promoção da saúde na Educação Básica, embora esse espaço não esteja ainda assegurado por meio de uma política intersetorial. Essa situação demonstra a distância entre a implantação de uma política e a sua efetiva realização, e acaba enfraquecendo o caráter de intersetorialidade da Política Nacional de Promoção da Saúde.

De acordo com os dados apresentados, os professores indicam a relevância da atuação dos enfermeiros licenciados na escola para tratar de temas de saúde e fazendo parte do planejamento escolar. Para os professores, os enfermeiros estão preparados com os conhecimentos de saúde e isso pode oferecer menos questionamentos por parte dos pais quando os temas são tratados por um profissional da área.

## Referências Bibliográficas:

ALVARENGA, W. A.; SILVA, M. E. D. C.; SILVA, S. S.; BARBOSA, L. D. C. S. Ações de educação em saúde realizadas por enfermeiros na escola: a percepção dos pais. **Rev. Min. Enferm.** Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 522-527, 2012.

ANDRADE, H. H. S. M. et al. Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools. Mudanças no comportamento sexual de adolescentes de escolas públicas no Brasil após um programa de educação sexual. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1168-1176, 2009.

BATISTA, K. B. C; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 26 set.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em:

<<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/pactovolume7.pdf>>. Acesso em: 14 fev.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNaPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância à Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.**

Disponível em:  
<[file:///C:/Users/Neire/Downloads/Minuta%20da%20Portaria%20e%20Revisao%20da%20Politica%20Nacional%20de%20Promocao%20da%20Saude%2018\\_07\\_2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Neire/Downloads/Minuta%20da%20Portaria%20e%20Revisao%20da%20Politica%20Nacional%20de%20Promocao%20da%20Saude%2018_07_2014%20(2).pdf)>. Acesso em 29 nov. 2016.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C. da; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciênc. saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 819-840, 2014.

COELHO, M. M. F. et al. Educação em Saúde com Adolescentes: compartilhando vivências e reflexões. **Ciênc. Cuid. Saúde**, Maringá, v. 11, n. 2, p.390-395, 2012.

FERREIRA, I. R. C.; MOYSÉS, S. J.; FRANÇA, B. H. S.; MOYSÉS, S. T. **Avaliação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola:** utilização da metodologia de avaliação rápida. Curitiba: Editora Champagnat; 2014. 70 p. Disponível em:

<[https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/2120350/mod\\_resource/content/1/saude%20na%20escola%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/2120350/mod_resource/content/1/saude%20na%20escola%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 29 nov.2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2012, 79p.

MAIA, L. S. et al. Atividades educativas em saúde na educação básica: um estudo a partir da inserção de estudantes de licenciatura em enfermagem na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 662-666, 2013.

MALTA, D. C. et al. A implementação das prioridades da Política Nacional de Promoção da Saúde, um balanço, 2006 a 2014. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Maringá, v. 19, n. 11, p. 4301-12, 2014.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **Hist. Ciênc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, 2015.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 144 p.

RASCHE, A. S.; SANTOS, M. S. S. dos. Enfermagem Escolar e sua Especialização: uma nova ou antiga atividade. **Rev. Bras. Enferm.**, v.66, n.4, Brasília, p. 607-10, 2013.

SCARPINI, N. A. M. **Projetos Temáticos: um estudo de caso nas quartas séries do Ensino Fundamental**. (2006). 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, P. F. A.; BAPTISTA, T. W. F. Os sentidos e disputas na construção da Política Nacional de Promoção da Saúde. **Physis**, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, p. 441-465, 2014.

SOUZA, M. M. et al. Qualificação de Professores do Ensino Básico para Educação Sexual por meio da Pesquisa-Ação. **Ciênc. Cuid. Saúde**, Maringá, v.9, n.1, p. 91-98, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rafael Gila Gomes  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda

## Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a temática do fracasso escolar, seus desafios e possibilidades, atentando-se ao processo histórico e a sua caminhada diante dos avanços e retrocessos em nosso sistema educacional brasileiro, tendo como princípio o papel do docente frente a esses desafios, que, por vezes, parece escapar do seu controle ou competência. A metodologia usada será a pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar uma análise crítica e ampla com o intuito de aprofundar os aspectos de estudos aqui apresentados. Por meio deste estudo identifica-se que o fracasso escolar é um sintoma social que perdura na história escolar, apesar das várias configurações e mudanças pelas quais a escola vem passando, exigindo dos atores que atuam na formação de crianças e adolescentes uma nova prática, um novo jeito de olhar para as singularidades apresentadas por cada indivíduo. As múltiplas dimensões deste fracasso apontam para a necessidade de estudar e apropriar-se cada vez mais de discussões das políticas educacionais e da formação desses profissionais.

**Palavras-Chave:** Ensino-aprendizagem. Fracasso escolar. Sistema Educacional.

## Introdução

A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?

O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam.  
(BERTOLD BRECHT)

O fracasso escolar é uma temática emergente no âmbito escolar, diante disso, é crescente a preocupação acerca deste problema que perdura no sistema educacional. Mas falar dessa questão, por vezes, restringe-se em ater-se apenas ao índice de evasão, das estruturas escolares, quando na realidade deveria ampliar o olhar para os sujeitos que estão inseridos nesse contexto.

Segundo Bossa (2002, p.11), o fracasso escolar está entre os problemas escolares mais discutidos, “ao mesmo tempo em que se impõem nos escapa” e pode ser entendido e pensado por diversos fatores e pontos de vistas, por vezes é vinculado a questões de autoestima ou dificuldade de aprendizagem do aluno, ora entendido como uma falha ou fragilidade no sistema escolar ou até como falta de experiência e conhecimento do docente.

Quando na realidade esse fator pode estar relacionado há uma série de outras questões que emergem dos aspectos socioculturais, novos arranjos familiares, sistemas pedagógicos e educacionais e alunos com deficiências em sistemas educacionais ainda não preparados.

- Como a concepção de educação por parte dos professores da atualidade influencia nesta relação?
- Qual o papel do docente frente a esses desafios que, por vezes, parece escapar do seu controle ou competência?
- A estrutura escolar do sistema educacional favorece um cenário diferenciado no que se refere ao fracasso escolar?

Diante das ponderações realizadas acima, busca-se refletir a formação dos profissionais, a parceria com a comunidade escolar, no cotidiano da unidade, possibilitando a visão de uma educação integral, olhando a inteireza do sujeito, suas peculiaridades e particularidades. Para tanto, faz-se necessário que tenhamos esses pontos bem apresentados e desenvolvidos na comunidade educativa, portanto o Plano Político Pedagógico precisa prever as necessidades dessa comunidade escolar, instigando nos sujeitos envolvidos estratégias que dêem conta do enfrentamento do fracasso escolar.

Para além dos fatores e causas que constituem esta questão, este trabalho pretende apontar alguns desafios e possibilidades para a superação desta problemática.

A metodologia utilizada na execução deste trabalho será pesquisa bibliográfica, buscando-se realizar uma análise crítica e ampla com o intuito de aprofundar os aspectos de estudos aqui apresentados. Neste sentido, encontra-se fundamentada em teorias a partir das contribuições de autores como: Nádía Bossa, Sara Pain, Maria Helena Patto, Demerval Saviani, dentre outros teóricos.

## A história da educação e o fracasso escolar

O século XX é marcado pelas primeiras teorias sobre o fracasso escolar; este, por sua vez, confunde-se com a história da educação contemporânea.

Segundo Cordié (1996, p. 17):

Fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Como apresentado pelo autor, foi nesse mesmo período que se efetivou a escola pública, gratuita e obrigatória.

Perrenoud (2001) relata que no século XIX, o acesso a educação e cultura estava estritamente destinado a uma parcela dos sujeitos, o sucesso ou não das crianças na escolarização estava intimamente ligado e determinava-se pela condição social na qual estava inserida. O que não mudou muito após a “universalização” da educação, pois a segregação social continuou a fazer parte da seleção escolar. Segundo o autor, o fracasso escolar evidenciou-se como fenômeno de massa quando as crianças passaram a ser comparadas em exames de ingresso ao ensino secundário, assim, podemos observar resquícios deste modelo até hoje em nosso sistema de ensino.

Nesse período, a educação foi marcada pela expansividade do capitalismo e pelas grandes transformações sociais e econômicas, principalmente por atender as necessidades da indústria e do comércio que estavam se ampliando, também demograficamente (ARANHA, 1996).

Nesse contexto social e econômico acreditou-se que a escola poderia suprir as necessidades de mão de obra que esses segmentos demandavam; criou-se com isso a ilusão de que a educação pudesse ser garantia de mobilidade social e de sucesso (ARANHA, 1996).

Em decorrência da ampliação do acesso à escolarização, que ocorria desde o século XIX, aparece a ascensão de uma nova classe social que o sociólogo Wright Mills vai chamar de “a nova classe média formada pelos colarinhos brancos” (ARANHA, 1996, p.164), ou seja, gerentes, vendedores, empregados de escritórios e profissionais liberais.

Mas a ideia de que a escola seria a grande salvadora da humanidade foi muito abalada pela primeira guerra mundial. Como constatou Patto (2008, p. 49), “a posse do alfabeto, da constituição, da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado o homem da tirania, da desigualdade social e da exploração”.

Neste século também, segundo Mosé, (2013, p. 21), ocorreu “o primeiro grande acesso ao conhecimento que as classes populares tiveram, por meio de uma consciência política”. Segundo a autora, isso se deu pelas ideias marxistas que faziam os trabalhadores refletirem sobre sua condição de vida e trabalho. As teorias educacionais socialistas relacionavam educação e sociedade, ou seja, ambas não estavam separadas, eram valorizados os estudantes e a sua organização, além da relação entre trabalhos intelectuais e manuais.

Como nesse período a educação estava a serviço das necessidades da indústria, voltava-se especialmente à tecnológica em detrimento do desenvolvimento humano, “esta escola se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação e como método” (MOSÉ, 2014, p. 48), evitando-se o pensamento crítico.

Ao estudar Saviani, em seu livro *Histórias Pedagógicas*, nota-se em “O advento dos grupos escolares” que o ensino era seriado, valorizava-se a memorização, ou seja, o aluno deveria ser capaz de transpor, repetir aquilo que o professor ensinava. (SAVIANI, 2013, p. 172)

Nesse período, surgem então, movimentos contrários à escola tradicional, a chamada Pedagogia Tradicionalista apoiada pela igreja católica com base nas teorias apresentadas por Herbart, que “defendia a educação pela instrução”, conforme cita Aranha (1996, p.171).

Em nome de uma educação democrática, ganha corpo o movimento Escola Nova, entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil. Nesse cenário, aparecem nomes como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, dentre outros de importância ímpar nas discussões da educação brasileira. Os escolanovistas questionavam os modelos e finalidades de educação da época e buscavam concretizar um pensamento político por meio da prática educacional, com base no pensamento de John Dewey, que afirmava que as contradições da sua época se manifestavam no sistema escolar. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem fim em si mesmo, mas está voltada para a experiência.

Mais tarde, em 1956, Teixeira questiona a seletividade da escola brasileira e, em uma avaliação sobre a educação, este aponta e comenta sobre os números de inserções

de alunos no primeiro ano (muito além do comportado), e quantos destes permaneciam no segundo ano (o número de matrículas neste ano caía significativamente). Evidencia-se aí a continuidade da exclusão nos sistemas educacionais, e a teoria de Teixeira que comparava a educação a uma pirâmide, avaliando que a mesma, frente ao cenário apresentado, não possuía bases consistentes (GUALTIERI ; LUGLI, 2012).

Grandes movimentos e reformas marcaram a educação e o cenário político brasileiro nas últimas décadas do século XX: novas tendências na pedagogia, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, BRASIL, 1996); Paulo Freire; o regime militar; surgem movimentos culturais, educacionais e estudantis; e por fim, a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a redemocratização do país.

Um século depois, a educação brasileira continua com os desafios advindos do século XX, que não amenizaram, pelo contrário, intensificaram-se os problemas relativos ao fracasso escolar. Com grandes críticas ao modelo vigente, estudiosos, legisladores, militantes e profissionais da educação atuam no sentido da superação destes contrastes e atrasos seculares.

O Brasil entra no século XXI com um grande desenvolvimento tecnológico, e ao mesmo tempo, com um grande retrocesso no sistema e modelos educacionais, resquícios insistem em permanecer:

A vida escolar ainda hoje, organiza-se em séries, e saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem contextos uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos que ainda se anuncia com um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. (MOSÉ, 2013 p.49)

Nota-se nesse itinerário histórico que a escola sofreu algumas alterações, ainda assim, permanece com algumas práticas cristalizadoras onde perpetuam as desigualdades no atendimento aos sujeitos com essa pluralidade de diferenças.

Para Moreira e Candau (2003, p.161), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.”

Realizar este percurso histórico nos permite compreender os caminhos percorridos na busca de uma educação de qualidade, mas também nos abre horizontes para entender os passos que ainda são necessários na superação dos desafios na busca de uma educação que se efetive como: pública, gratuita, de qualidade e para todos.

### **O surgimento do fracasso escolar e suas implicações**

Diante do contexto histórico apresentado, pode-se entender que o ensino público foi constituído no Brasil com diversas contradições e barreiras.

O fracasso escolar só surgiu a partir da escolaridade obrigatória no século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade (BOSSA, 2002).

Falar em fracasso escolar é principalmente refletir sobre as barreiras e dificuldades históricas impostas às crianças e jovens que buscaram acessar o sistema de ensino. Faz-se necessário avançar nos estudos acerca dessa temática, uma vez que percebemos diversas perspectivas, entre elas: “o sofrimento que causa à criança; os prejuízos que representa ao país, a necessidade de rever a teoria e a prática escolar”. (BOSSA, 2002, p. 17).

Afirmam Gualtieri e Lugli (2012, p.17) que com isso, os muitos que não aprendiam o exigido para ultrapassar todos esses obstáculos eram gradativamente eliminados do sistema; assim, a escola se justificava com o discurso de qualidade educacional, uma vez que somente os “melhores” conseguiram avançar nos estudos.

Na história da educação, nota-se em determinado momento que para uns, “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros basta a língua latina”. (SAVIANI, 2013, p. 96).

Por trás desta lógica, escondia-se a inaptidão da escola em possibilitar a aprendizagem a maior parte dos alunos, assim fixava o pensamento advindo do século anterior. Como relata Perrenoud (2001), fazia parte da ordem das coisas que somente uma minoria tivesse acesso à cultura e à educação; o sucesso ou não das crianças, a escolarização estava ligada e determinava-se pela condição social na qual estava inserida.

Como afirma Patto (2008, p.64):

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Nota-se uma co-responsabilização do indivíduo, ou seja, a educação era para todos, mas, dependia da capacidade de cada um, princípio esse presente na ideologia liberal.

O fracasso escolar, sobre o qual estamos tecendo discussões, não está estritamente depositado no aluno, mas em todos os atores que compõem esse processo de

desenvolvimento do sujeito. Conforme diz Weiss (2007, p.16), “há todo um universo ao redor que implica em estar também a outras perspectivas que possibilitem este estudo, sendo elas: a escola, a sociedade e também o aluno”.

Surgem teorias que tiram do sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar, consideram-se os contextos, a estrutura escolar e seu currículo, a família e a comunidade, os sistemas educacionais e como estes interagem entre si.

Bossa (2002, p. 22) discute o fracasso escolar a partir de uma compreensão pós-moderna e por meio da ótica da psicanálise, o define como um sintoma social, vinculado a um “sintoma escolar”, que se apresenta como um entrave, um sinal; elucida que esse abarca diversos aspectos: culturais, sociais, familiares, orgânicos ou intrapsíquicos, e que não se apresentam como fatores isolados, um age sobre o outro na mesma proporção; afirma ainda que o fracasso é do sistema de ensino.

Neste sentido, busca-se compreender qual o papel da escola e em qual medida esse sintoma social interfere no contexto individual do sujeito e vice-versa.

A autora pontua essa escola fundada sobre um ideal narcísico da humanidade, ou seja, uma escola que busca um sujeito ideal e que responda aos preceitos previamente estabelecidos por ela.

Segundo Bossa (2002, p. 20):

É preciso repensar a escola e a fantasia que a sustenta. Interrogar-nos sobre o sentido deste sintoma social da contemporaneidade, o fracasso escolar, que encontra suas condições e possibilidades na singularidade de um sujeito que insiste em existir.

A autora contribui com a reflexão de olhar na perspectiva da singularidade do sujeito, atenta-nos para a dimensão de um sujeito desejante, que necessita ser singularizado para que possa entender e agir diante deste sintoma. Para ela, para que este aspecto possa ser contemplado, faz-se necessário considerar outros dois aspectos; o sujeito em seu meio, em seu tempo, com seu corpo, memória e desejos; e de superar a visão do estudante como um objeto a serviço de concretizar um ideal de educação construído há séculos atrás. Como aponta a autora (2002, p.18):

Embora os pressupostos de igualdade do Iluminismo há muito sejam concebidos como ideologia da classe dominante, ainda hoje estão presentes na essência da escola. Temos então, de um lado, as ideias de liberdade herdadas do século XIX, e de outro, os princípios de disciplina decorrente da tradição religiosa. Assim, a criança escolar, vê-se aprisionada entre a sedução e a punição.

Torna-se necessário elucidar, a partir das contribuições de Gualtieri e Lugli (2012), que desde os anos 70 e 80, pesquisas já apontavam que um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar é a estrutura da escola seriada.

Nota-se uma estrutura escolar construída para sujeitos que aprendem de forma linear, progressiva e cumulativa. Desconsidera-se desta forma, as experiências, tempos, características individuais e expectativas em relação à aprendizagem de cada sujeito.

### **Considerações Finais**

Observa-se por meio deste estudo que o fracasso escolar é um sintoma social que perdura na história escolar, apesar das várias configurações e mudanças pelas quais a escola vem passando, exigindo dos atores que atuam na formação de crianças e adolescentes uma nova prática, um novo jeito de olhar para as singularidades apresentadas por cada indivíduo.

Notam-se várias inquietações, entre elas: Qual a origem do fracasso escolar? Que sujeito é esse? Será que a estrutura escolar reforça ou contribui para a emancipação e formação do sujeito?

Diante disso, identifica-se o quão é frágil o sistema educacional e o quanto por vezes reforça o não sucesso de sujeitos que possuem fragilidade no processo formativo.

As múltiplas dimensões deste fracasso apontam para a necessidade de estudar e apropriar-se cada vez mais de discussões das políticas educacionais, da formação desses profissionais.

Sem sombra de dúvida, essa temática não se esgota aqui e necessita ser revisitada cotidianamente em nossa prática profissional, atentando-se ao processo histórico, aos avanços e retrocessos no que concerne o fracasso escolar enquanto elemento que exclui sujeitos, em especial, àqueles empobrecidos, ou seja, àqueles no limbo.

### **Referências Bibliográficas**

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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, 23 de Dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade** – 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUGLI, R. G.; GUALTIERI, R. C. E. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.156-168, 2003.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: historias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PERRONOU, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

# O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ramires Santos Teodor de Carvalho  
Alessandra David  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: PROSUP/CAPES

## Resumo

A pesquisa surgiu da discussão teórica sobre o ensino de História, nos currículos dos cursos de Pedagogia, e a influência da História ensinada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Diante da complexidade e desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontraram para sistematizar e regulamentar a reforma do curso de Pedagogia, de acordo com a DCN de Pedagogia-2006, que não estabelece orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo, justifica-se analisar os Conteúdos e Metodologias do Ensino de História como eixos da formação do pedagogo, a partir do debate realizado pelo Movimento dos Educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), diante do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, que fundamentam a Resolução do CNE/CP n.1/2006, homologado em maio de 2006. A metodologia da pesquisa é baseada na análise documental por intermédio dos “conceitos-chave” de Cellard (2010), à luz da perspectiva histórico-crítica e da teoria crítica do currículo, com a análise dos planos de ensino relacionados à disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, compreendendo: apresentação, análise e comparação desses planos do curso de Pedagogia presencial, de cinco Instituições de Ensino Superior, localizadas num município do interior paulista. O ensino de História é entendido como condição que possibilita o aluno construir a sua história, analisando e confrontando escalas espaciais e temporais, ao desenvolver o sentido de pertencimento social, fator que contribuiria para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, dos acontecimentos do mundo individual e do coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas.

**Palavras-chave:** Análise Documental. DCN-Pedagogia. Ensino de História. Ensino Superior.

O tema desta pesquisa surgiu da inquietação, do questionamento, e discussão teórico-metodológica do ensino de História na minha prática docente de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre os desafios de ensinar História nos cursos de Pedagogia. Tomando por base nossa vivência, planejamento de aula, e conversas

com colegas da escola diante das dificuldades de professoras(es)<sup>3</sup> dos anos iniciais estarem mais voltados a ensinar a ler, a escrever e a contar, em razão das avaliações externas, e conseqüentemente, da pressão que das escolas para “treinar” os alunos para esses exames.

Por isso, a pertinência desta pesquisa e sua pertinência para a discussão teórica sobre o ensino de História, nos currículos dos cursos de Pedagogia, e a influência da História ensinada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Diante da complexidade e desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontraram para sistematizar e regulamentar a reforma do curso de Pedagogia, de acordo com a DCN de Pedagogia-2006, que não estabelece orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo, justifica-se analisar os Conteúdos e Metodologias do Ensino de História como eixos da formação do pedagogo, a partir do debate realizado pelo Movimento dos Educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), diante do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, que fundamentam a Resolução do CNE/CP n.1/2006, homologado em maio de 2006.

O aspecto metodológico da pesquisa de caráter qualitativo descritivo, busca numa análise documental, por intermédio dos “conceitos-chaves” de Cellard (2010), e sob à luz da perspectiva histórico-crítica e da teoria crítica do currículo, analisar os planos de ensino relacionado a disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, compreendendo: apresentação, análise e comparação desses planos do curso de Pedagogia presencial de cinco Instituições de Ensino Superior, localizadas num município do interior de São Paulo.

Diante do objetivo proposto, nos apoiamos sobretudo, nos seguintes referenciais bibliográficos Abud (2006); Chervel (1990); Fonseca (2011); Goodson (1995); Gimeno Sacristán (2003); Moreira e Cadau (2007); Saviani (2012); Scheibe e Durli (2011).

A disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de História é um componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia, porém, nem sempre desenvolvido de modo adequado, desconsiderando sua importância para a formação e para a construção do indivíduo enquanto sujeito histórico.

---

<sup>3</sup> A utilização de "professoras" é proposital, pois a grande maioria das educadoras que atuam no ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, segundo os PCNs (BRASIL, 1997), são mulheres.

A História como disciplina escolar autônoma, ocorreu com a criação do Colégio Pedro II, a partir de 1838; no mesmo ano nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com os objetivos de "coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil" (IHGB, 1908, p. 18). O Instituto foi constituído para preservar a identidade nacional e a formação da população brasileira. É a partir da criação do Colégio e do Instituto que eclode o estudo da História nacional, que serviu de subsídio para o aprendizado do nacionalismo e para "à formação do povo e à constituição da Nação como entidade histórica, religiosa e linguística [...]. E não por outra razão deveria existir uma aula de História do Brasil [...]. (MATTOS, 1998, p. 38).

Podemos perceber que o Ensino de História está intimamente ligado aos objetivos traçados pelo IHGB para esse campo do conhecimento, em que "apareciam nas proposições de autores de livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras". (FONSECA, 2011, p. 49). Assim sendo, o Colégio D. Pedro II e o IHGB transformaram-se em monumentos emblemáticos marcando historicamente a educação brasileira elitista.

Na década de 1930, na Reforma de Francisco Campos, o ensino de História estava no centro da educação política como aponta Fonseca (2011, p. 53), ao recomendar que o ensino "fosse reduzido o mínimo necessário ao estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica sobre tudo nas primeiras séries".

Já na década de 1960, diante das reformas elaboradas no Ensino Superior e com os acordos MEC-USAID<sup>4</sup>, a disciplina de História sofreu uma nova modificação, o ensino de História era marcado pelo ideário positivista, linear e cronológico, baseados em heróis nacionais e datas cívicas. Combinado com a concepção de ensino que vigorava, era necessário ainda um controle ideológico por parte da Doutrina de Segurança Nacional, para não haver "qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (FONSECA, 2011, p. 56), e para isso, suprimiu-se as disciplinas História e Geografia, transformando-as em Estudos Sociais, além das disciplinas já existentes de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

---

<sup>4</sup> O acordo MEC-USAID (1964-1968), previa o assessoramento na área educacional brasileira, ensino primário, médio e superior, com formação de professores e a veiculação de livros didáticos. Ver: Otaíza de Oliveira Romanelli. História da Educação no Brasil. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009; Luiz Antonio Cunha e Moacyr de Goes. O golpe na educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

As reformas elaboradas no Ensino Superior, Lei da Reforma Universitária, n. 5.540/68, e a Lei n.5.692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus,

[são marcadas], pela necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual [...] representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado [...] Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as funções a ser por eles desempenhadas. (SCHEIBE e DARLI, 2011, p. 91)

Essas reformas geraram reações e descontentamento por parte de educadores e estudantes. Nesse contexto, “o Movimento dos educadores em torno dessa problemática da formação dos profissionais da educação” (SAVIANI, 2012, p. 51), com intuito de (re)pensar a realidade social, política e educacional, afim de se chegar a um consenso sobre as novas perspectivas e transformação na formação docente, realizaram manifestações, reuniões e conferências em torno dessa problemática.

Ao adentrarmos na análise da disciplina de ensino de História no curso de Pedagogia, recorreremos a sociologia do currículo e a história das disciplinas escolares, pois nos ajudam a entender o cotidiano escolar, ao concentrarem seus estudos na constituição do currículo, nas práticas escolares, na construção do saber escolar e na investigação do saber docente.

Stuart Hall (2003, p. 141-142) conceitua a cultura “como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”. Diante da conceituação de cultura, e na investida de compreender o processo educacional, sabendo que a escola estrutura-se numa cultura própria regida por normas, regras, valores e significados, Jean-Claude Forquin (1993, p. 167-168), distingue cultura escolar e cultura da escola. A primeira é definida “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada do contexto das escolas”. A segunda, é marcada por uma regulação, construção e produção de símbolos próprios, “mundo humanamente construído, mundo das intuições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano [...]”.

André Chervel (1990) defende que a disciplina escolar entidade epistemológica relativamente autônoma, seja produzida no interior da cultura escolar, exemplificando

que a gramática escolar foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Como crítico contundente da concepção de “transposição didática”<sup>5</sup>, isto é, a transposição do saber acadêmico a um saber a ser ensinado na escola, em outras palavras, concebe a escola como agente de transmissão de saberes elaborados externos a ela. Por sua vez, Ivor Goodson (1995, p. 83) afirma que “o currículo é confessada e manifestamente uma construção social”, e esses saberes são oriundos de diferentes âmbitos, universidades, empresas, mundo do trabalho, etc, que acabam constituindo o currículo escolar.

Moreira e Candau (2007) explicam que ao analisarmos o currículo, levamos em consideração as especificidades de cada época, as “influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”, (p. 17) bem como os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Por isso, “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. (p. 19).

Um dos expoentes da teoria de currículo, Ivor Goodson (1995, p. 37) explica que,

a forma como esta estrutura realiza a definição do currículo escolar, à medida que as matérias são definidas, promovidas e redefinidas [...]. De certa forma, a evolução de cada matéria reflete, em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas, o que não difere do padrão geral, discriminado à medida que a escolarização estatal se estabelece e se define.

Moreira (2005) entende que a constituição, a organização e o planejamento do currículo devem ser elaborados pela escola, desta maneira proporcionará ao aluno um conjunto de experiências de aprendizagem e formação de identidade. Na mesma linha de raciocínio, Feldmann (2009, p. 73), conceitualiza o currículo como uma “construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimentos, tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes”.

O saber docente é aprendido e constituído no processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimento específico. Por isso, a propositura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, estabelece que o pedagogo licenciado deverá trabalhar conteúdos do ensino de História, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos a complexidade e os

<sup>5</sup> Conceito elaborado pelo francês Yves Chevallard, no qual entende que a disciplina escolar advém do conhecimento erudito ou científico, e para o conhecimento chegar a escola, ele necessita de uma didática de “transposição”. Ver: Chevallard, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

desafios teórico-práticos que as Instituições de Ensino Superior encontram para sistematizar e regulamentar os currículos do curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes, que não apresenta orientação dos conteúdos a serem oferecidos, fator que corrobora para que cada Instituição crie e desenvolva seu próprio currículo.

Segundo Rossi e Inácio Filho (2004, p. 8), o currículo escolar carrega um poder disciplinador, instaurador de ordem a ser obedecido, um adestramento intelectual,

baseado na cultura dominante, mediante a interesses econômicos [...] para consolidação de uma nova ordem social [...]. Portanto, exercem importante função de mecanismos de reprodução e conservação de desigualdades sociais com o objetivo de atender, por meio de conteúdo explícito do currículo, os interesses dominantes.

Estudioso do tema, Saviani (2012), aponta que as Diretrizes do curso de Pedagogia além de generalistas, carregam no bojo articulações paradoxais,

extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos passados. Mas são extensivas, no acessório, isto é, dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...]. (SAVIANI, 2012, p. 58)

Por esse motivo, podemos identificar as dificuldades e os desafios que futuros pedagogos têm em ensinar História, por dois aspectos. O primeiro está relacionado à formação inicial de caráter, polivalente, generalista e/ou genérica (previsto nas DCNs-Pedagogia 2006) em que, o curso de Pedagogia deve preparar o profissional para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de especialistas na área educacional, gestores e supervisores de ensino.

O segundo aspecto, refere-se à predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em toda educação básica, perante as avaliações diagnósticas elaborada pelo governo: Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>6</sup>, a partir de testes padronizados em larga escala, com o foco em leitura e resolução de problemas, fator que leva à supressão de outras disciplinas no currículo desse nível de ensino, como por exemplo, a História. Nesse sentido, em razão da primazia das avaliações externas sobre o currículo, os(as) professoras(es), além de não participarem da elaboração,

<sup>6</sup> SAEB e Prova Brasil são avaliações em elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), e que têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

devem atender a organização técnica e burocrática do currículo oficial, tornando-se assim meros executores de conteúdos prontos e acabados.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que se debruça sistematicamente nas práticas e nos fenômenos educativos, e por conseguinte na formação escolar. Segundo Franco (2011), o currículo do curso de Pedagogia deveria estruturar-se numa perspectiva dialética, ancorado num projeto social, e esse, transformando-se em cultura real (objeto de conhecimento), pois “o curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos [...]”. (p. 109).

Em razão disso, percebe-se a importância de uma boa formação do(a) pedagogo(a), para que o(a) mesmo(a) possa ter fundamentos teóricos e práticos para ensinar História na Educação Infantil, e, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis em que atua, visto que, o ensino de História possibilita ao(a) aluno(a) observar, indagar e questionar o modo como se constrói a sua história, o que desenvolve seu sentido de pertencer a uma sociedade, fator que possibilita inferir na realidade vivida, identificando passado e presente nos vários espaços coexistentes. Enfim, frisamos a importância do(a) professor(a) trabalhar a partir de histórias individuais e de grupos, as relações sociais aluno-professor-sociedade, haja vista que entendemos o ensino de História como um momento de se conceber a identidade dos sujeitos e a análise e observação espacial-temporal histórica.

A apropriação como cidadão sócio-histórico permite o(a) aluno(a) compreender-se como sujeito da própria história social, cultural, política e econômica, o que o(a) leva a refletir e a posicionar-se criticamente perante a sociedade, e quando adulto, ser capaz de enfrentar as adversidades socioculturais como agente consciente de suas práticas.

Segundo a historiadora Kátia Abud (2006) os currículos e programas escolares são intervenções do próprio Estado no ensino, isto significa que a formação dos alunos está intimamente ligada a interesses superiores, ou seja, “o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida” (p. 28). Com isso, passamos a entender que ensinar História, é extremamente importante para romper com essa supremacia, pois adquirem-se ferramentas necessárias para “o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico” (SCHMIDT, 2006, p. 57).

O ensino de História é entendido como condição que possibilita o aluno construir a sua história, analisando e confrontando escalas espaciais e temporais desenvolvendo esse sentido de pertencer a uma sociedade. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2006).

Observamos que a carga horária reservada para a disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de História, no curso de Pedagogia, é ínfima se comparada à carga horária de outras disciplinas, em razão do currículo da educação básica, nível em que o futuro Pedagogo atuará, ser prescrito pelas próprias redes, sejam eles oficiais ou privadas que, seguindo a orientação geral, possui baixa carga horária de História para todo o ensino fundamental.

O currículo é uma forma de representação e expressão que carrega no bojo, uma forma organizacional e aglutinadora, que perpassa o ensinar, o aprender, mas também a segregação de disciplinas escolares que constituem e estão intimamente ligados ao projeto pedagógico instituído por cada IES. Diante desta perspectiva, podemos entender que a proposta deste texto é de contribuir para uma melhor reflexão numa perspectiva de (re)orientação do currículo e assim uma melhor formação para o ensino de História no curso de Pedagogia.

Conforme abordado no decorrer do trabalho acreditamos que o ensino de História possibilita a construção da identidade crítica do sujeito, para que atuando na sociedade em que vive, seja capaz de fazer a relação passado e presente, percebendo-se, sobretudo, como protagonista e transformador da realidade vivida, e um currículo mínimo de História pode comprometer essa possibilidade.

### **Referências Bibliográficas:**

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 05/2005**, de 13 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 03/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, de 11/4/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Diário da União, de 16/5/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

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

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J-P.; GROULX, L-H. et al. (orgs). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-315.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-80.

FONSECA, T. N. de L. **História e ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. Estudos Culturais: dois paradigmas. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/ Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 131-159.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB). **Extracto Dos Estatutos**. Tomo I. 3.ed. Rio de Janeiro, 1908.

MATTOS, S. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, I. R. (org.). **História de ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998. p. 31-44.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre**

**currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

ROSSI, M. P. S.; INÁCIO FILHO, G. Mercado, Educação e Currículo: a (re)estruturação de um modelo educacional. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: EdPUCPR, 2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-110, 2011.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 54-66.

# A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS COM FILHOS COM SÍNDROME DE DOWN EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA

Regina Cristina de Lima  
Ieda Mayumi Sabino Kawashita  
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

## Resumo

Acredita-se que a família tem papel fundamental no processo de inclusão das pessoas com síndrome de Down.- SD, e sua participação na escola faz toda a diferença na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Objetivo desse trabalho é conhecer a visão dos pais em relação às aulas de educação física e sua importância para seus filhos. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, foi realizada em uma cidade do sudoeste de Minas Gerais, participaram da pesquisa 4 famílias que tem filhos com SD, matriculados na escola "regular". O instrumento utilizado foi questionário, onde resultados apontam que todos os pais reconhecem a importância das aulas de educação física para seus filhos com SD.

**Palavras-chave:** Educação Física. Família. Inclusão. Síndrome de Down.

## Introdução

A falta de tolerância com o diferente é um grande problema que vivenciamos, seja na escola, na praça, no parque ou em qualquer lugar que se possa estar com seus alunos, amigos e familiares. Não podemos esquecer que todos têm direito a educação, à saúde, a cultura e ao lazer, mas nem sempre esses direitos são respeitados pela sociedade (CAMARGO, 2012).

Segundo Kortchmar, Jesus e Merighi (2012), o meio acadêmico busca a discussão e reflexão sobre inclusão com temas que vão desde políticas públicas em educação especial, a instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão e exclusão, a formação de profissionais em educação, perspectivas teóricas, abordagens metodológicas. Entretanto, pouco se tem estudado sobre como as famílias das pessoas com deficiência compreendem e percebem a inclusão.

Com as famílias das pessoas com síndrome de Down não é diferentes, elas devem ser ouvidas e estar presentes no contexto escolar, pois, através delas que a pessoa com síndrome de Down terá suas oportunidades alcançadas e seus desafios superados (JARRETT, 2007).

Acredita-se que a escola, como um todo, deva participar da inclusão. concorda-se com Camargo (2012), que afirma que a inclusão é oferecer a todas as crianças a oportunidade de aprender e conviver na escola sem exceção, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

Compreende-se que ainda há muito a se fazer para que o aluno com SD tenha realmente a inclusão nas escolas regulares, existem muitas ações a serem executadas para que este fato se torne realidade. Concordamos com Alves (2007) quando afirma:

Inclusão é um dever, é ter uma visão crítica do mundo, estudando-o e reconhecendo parte dele como produtor da cultura. Incluir não é só colocar crianças nas salas de aula é fazer o outro se sentir incluído, é saber valer seus direitos cumprindo, seus deveres é olhar para os detalhes, possibilitar, juntar-se a outros é também excluir os preconceitos de nossas vidas. (ALVES, p. 19, 2007)

É importante para todos os alunos, principalmente os alunos com deficiência, participar de todas as aulas e atividades, inclusive as aulas de Educação Física, que propicia melhor desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo (GIMENES, 2007). Constata-se que, às vezes, por receio, medo ou até mesmo preconceito; a maioria das pessoas com deficiência foi e ainda são excluídas das aulas de Educação Física. A participação nestas aulas podem trazer muitos benefícios, aos alunos com SD particularmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas que inclui e insere os alunos na escola (STRAPASSON; CARNIEL 2007).

Tremea e Beltrame (2005), afirmam que a Educação Física na escola constitui uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo, dando oportunidade a elas delas de aprenderem na prática o bom relacionamento com aqueles que precisam de um pouco mais de atenção.

Sabe-se o quanto é importante as aulas de Educação Física para alunos com SD no processo social e motor o professor de Educação Física poderá ter como objetivo a melhora motora, como por exemplo, trabalhar com atividades de equilíbrio e a coordenação motora global. Pois como afirma Alves (2007, p. 15) “o domínio do equilíbrio, a correção da postura e a coordenação de movimentos faz-se necessário, além da fisioterapia, um acompanhamento de psicomotricidade.”

As aulas de Educação Física precisam ser planejadas de uma forma que os alunos com SD sintam participantes no contexto, conforme as autoras citadas acima, as aulas de Educação Física adaptada nada mais são do que adequação de metodologia, adaptação de matérias e técnicas para entender as diferenças individuais de cada aluno.

Este trabalho tem por objetivo compreender a visão dos pais dos alunos com SD sobre a Educação Física e sua importância para seus filhos e a inclusão escolar.

### Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Esteban (2010), caracteriza-se por ser uma atividade sistêmica orientada a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais. Foi utilizada como instrumento questionário que segundo Maia (2001) possibilita obter resultados uniformes entre os (as) entrevistados (as), sem a necessidade da presença do pesquisador.

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Inicialmente procurou-se a Secretaria de Educação para fazer um levantamento de todos os alunos matriculados com SD no ensino fundamental I, depois do levantamento feito descobrimos que havia nove alunos regularmente matriculados nas escolas particulares e publicas sendo feito o convite a todas as famílias para participar da pesquisa, mais cinco famílias não aceitaram participar, sendo assim nossos sujeitos foram quatro famílias assim, definidas na tabela 1.

Família	Pai	Mãe	Idade/Aluno	Quantidade Filhos	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Escolaridade Filhos
F1	54anos	52anos	Nove anos	Três filhos	Nível superior	Nível superior	4º escola particular
F2	56 anos	49 anos	Nove anos	Um filho	Nível superior	Ensino médio	3º escola particular
F3	Não revelada	32 anos	Dez Anos	Filha única	Ensino médio	Nível superior	4º escola pública
F4	71 anos	55 anos	Treze anos	Três filhos	Não revelada	Superior incompleto	5º escola pública

Tabela 1- Caracterização da amostra.

Foram classificadas 4 categorias, sendo: 1- Conhecimento dos pais sobre o que a inclusão; 2- Conhecimento dos pais sobre os relacionamento da criança na escola (ambiente, professores e colegas); 3- Conhecimento dos pais sobre as aulas de educação física e sua importância; 4- Atividades extras.

### Resultados e Conclusões

### **Categoria 1 - Conhecimento dos pais sobre o que é a inclusão**

Nessa categoria tivemos as respostas, conforme tabela 2.

Família 1	<i>inclusão na escola significa o aluno de alguma deficiência freqüentar o mesmo local com os outros portadores com respeito entre as diferenças individuais, com os mesmos direitos.</i>
Família 2	<i>inclusão é o direito de todos e obrigação do Estado de dar condições às pessoas com deficiência de participarem de todas as atividades sociais, inclusive educativas.</i>
Família 3	<i>inclusão é acolher todas as pessoas sem exceção no sistema de ensino, independente das condições físicas, psicológicas ou classe social.</i>
Família 4	<i>Sim</i>

Tabela 2 - Categoria 1

Pelas respostas apresentadas observa-se que 75% das famílias demonstram saber o que é inclusão, com a utilização de palavra chave como, direito, freqüentar, participação e acolher que estão inseridas nas definições de Tremea et al, (2005) e Alves (2007) relata que inclusão é um dever, é ter uma visão crítica do mundo é fazer com que as escolas tornem-se abertas às diferenças e competente para trabalhar com todos, sem distinção, o mesmo autor nos diz que a inclusão necessita de uma transformação do sistema de ensino, com objetivo de fazer com que a escola se torne acessível às diferenças e competente para trabalhar com todos, sem distinção.

### **Categoria 2 - Conhecimento dos pais sobre os relacionamento da criança na escola (ambiente, professores e colegas)**

100% dos pais responderam que seus filhos gostam da escola e que se relacionam bem com os colegas e professores.

Sobre os colegas e professores temos os seguintes depoimentos apresentados na tabela 3.

Família 1	<i>O Al está na mesma escola e com alguns colegas desde os 2 anos, aprenderam juntos a conviver e respeitar, dentro do possível</i>
Família 3	<i>“Sim é muito dócil e de fácil relacionamento”</i>
Família 4	<i>Acredito que sim exceto quando se encontra em períodos conturbados”</i>

Tabela 3 - Categoria 2

As respostas das famílias indicam que os seus filhos têm um bom relacionamento com os outros colegas, isso confirma os achados de Teixeira e Kubo (2008) que possibilita avaliar a convivência e suas variáveis facilitadoras e dificultadoras do estabelecimento, como vínculos de cooperação e amizade, sendo assim Macedo e Martins (2004) afirmam que o desenvolvimento de uma criança, seja ela com SD ou não é uma experiência única, e que no seu desenvolvimento é indissociável das experiências que ela está inserida, a escola ocupa um importante papel nesta tarefa, estimulando o seu desenvolvimento dando a oportunidade, em um ambiente rico, de convivência e de troca entre os alunos, favorecendo seu desenvolvimento geral.

Observa-se pelos relatos dos pais que os professores e os alunos possuem relacionamentos positivos. Conforme Forti e Cabral (2005), as aulas de Educação Física possibilitam vivenciar aspectos que fazem parte da sociedade como um todo, pois promovem além do desenvolvimento físico, social e motor, possibilita o respeito aos colegas e professores, usam o diálogo como meio de solucionar os conflitos existentes, sendo assim, aproxima cada vez mais o aluno e o professor colaborando para a construção da cidadania.

Nossos resultados são corroborados pelo estudo de Siqueira e Campos (2012), onde os pais entrevistados relatam que seus filhos com deficiência física gostam dos professores e afirmam que a disciplina possibilita um contato maior entre/professores.

### **Categoria 3 - Conhecimento dos pais sobre as aulas de educação física e sua importância**

100% dos pais sabem que seus filhos participam das aulas de Educação Física e que é importante para o desenvolvimento do seu filho e trazem seu depoimento apresentados na tabela 4.

Família 1	<i>“Porque desenvolve as habilidades físicas motoras, e também acredito que trabalhe o respeito (regras) e a socialização.”</i>
Família 2	<i>“Porque ajuda na coordenação motora, condicionamento físico, aumenta o tônus muscular além de trabalhar a disciplina e o trabalho em equipe.”</i>
Família 3	<i>Sim</i>
Família 4	<i>“Estimula todo o corpo e a mente. Descontra e tira toda tensão da criança.”</i>

Tabela 4 - Categoria 3

Nesta questão os pais demonstraram compreender os benefícios das aulas de Educação Física para seus filhos, pois citam os benefícios físicos, cognitivos e sociais. Nossos resultados são corroborados por Siqueira e Campos (2012), onde 96% dos pais acreditam que a Educação Física é importante para seus filhos. De acordo com Tremea e Beltrame (2005), a Educação Física na escola constitui uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.

#### **Categoria 4 - Atividades extras**

Aqui procurou-se observar se os alunos faziam atividades físicas fora do contexto escolar. Apenas 25% dos alunos faziam alguma atividade que era natação, mas quando perguntados se gostariam que o filho fizesse obteve-se as seguintes respostas, conforme tabela 5.

Família 1	<i>“Sim, futebol, pois acredito que o futebol além da parte física, auxilia muito na socialização”.</i>
Família 2	<i>“Sim de dança e natação porque é o que ela mais se identifica”</i>
Família 3	<i>“Natação porque este esporte trabalha todos os grupos musculares, ajuda a reduzir a gordura corporal e auxilia no desenvolvimento psicomotor”.</i>
Família 4	<i>“Natação porque trabalha todo o corpo e acalma a criança, no caso da A4 ela não faz, pois tem muito medo de água”.</i>

Tabela 5 - Categoria 4

Apesar dos pais compreenderem a importância da Educação Física, apenas uma criança tem a prática esportiva de forma regular. Vários fatores podem interferir para a realização da prática esportiva, como saúde, apresentado pela F2 e também devemos levar em consideração questões financeiras. Gorgatti e Teixeira (2008) destacam que atividades físicas pode contribuir para minimizar sequelas orgânicas presentes nas pessoas com SD, como a obesidade, problemas imunológicos, neste contexto, compreende-se que a prática de atividade física é importante para pessoa com SD.

Pelas respostas obtidas observa-se que os pais têm a compreensão da importância da atividade física, pois segundo Gimenez (2007) as pessoas com SD

respondem positivamente aos programas de atividades motoras e complementa sobre os benefícios relacionados à saúde e a qualidade dos movimentos executados pelos mesmos.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho abordamos a perspectiva das famílias de filhos com síndrome de Down na educação física, concluímos que as famílias deste trabalho se fazem presente no desenvolvimento desses alunos e compreendem a importância da Educação Física.

O estudo apresentou relatos dos pais que mostram que são cientes do que é inclusão e os mesmos confirmam que seus filhos são incluídos nos sistema de ensino. Considera-se que as aulas de educação física são de grande importância para os alunos com SD, desde que, os alunos sejam inseridos nas atividades, que seja respeitado a suas limitações e seu tempo, em relação as famílias, elas acreditam seus filhos possam participar e evoluir socialmente e fisicamente estando no contexto das aulas. Esse estudo deixa claro sua complexidade e abrangência do tema, sendo assim, impossível esgotá-lo , sugerindo-se que outras pesquisas sejam feitas.

### **Referências Bibliográficas:**

ALVES, F. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Ward Ed., 2007.

CAMARGO, E. A. A. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na perspectiva de professores e Gestores: como a inclusão está ocorrendo em pequenos e médios municípios Brasileiros. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13, n.1, p. 31-49, jan./jun., 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradição**. Trad.Miguel Cabreira. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FORTI A. L. S.; CABRAL E. C. Interação professor- aluno como fator de inclusão: Uma experiência no Colégio Piracicabano. 4ª Mostra Acadêmica UNIMEP, Piracicaba, 2005. **Anais da 4 Mostra Acadêmica UNIMEP**. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/182.pdf>.

GIMENEZ, R. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **Revista Digital- Buenos Aires**, n. 98, 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>.

JARRETT, M. H. (2007). A vida familiar com seu filho. In: STRAY-GUNDERSEN, K. (Org.), **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed. p. 111-133.

KORTCHMAR E.; JESUS, M. C. P.; MERIGHI M. A. B. Vivência da mulher com um filho com Síndrome de Down em idade escolar. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, v. 23, n. 1, p. 13-20, Jan-Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n1/pt\\_0104-0707-tce-23-01-00013.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n1/pt_0104-0707-tce-23-01-00013.pdf)

MACEDO B. C.; MARTINS L. A. R. **Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down, Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 143-159.

MAIA, P. L. **O abc da Metodologia: métodos e técnicas para elaborar trabalhos científicos (ABNT)**. 3.ed. São Paulo: Liv.e Ed. Universitária de Direito, 2011.

SIQUEIRA, R. F.; RAMOS, C. R. **O olhar dos alunos com deficiência física e de seus familiares sobre a educação física escolar**. 2012, 53f. Trabalho de conclusão de curso – IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2012. Disponível em: [http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1687\\_30.pdf](http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1687_30.pdf). Acesso em: 20/04/2014.

STRAPASSON A. M.; CARNIEL F. A educação Física na Educação Especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 104, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.htm>

TEIXEIRA F. C.; KUBO O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000140&pid=S1413-6538201200040000400025&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S1413-6538201200040000400025&lng=pt)

TEIXEIRA L.; GORGATTI, M. G. **Atividade física adaptada e saúde**. São Paulo: Ed. Phorte, 2008.

TREMEA, V. S.; BELTRAME, T. S. A criança com Síndrome de Down e a sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

# EQUAÇÕES DO 1º GRAU: APRENDIZAGEM PELO USO DO SOFTWARE WINPLOT NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodrigo Calsone  
Evani Andreatta Amaral Camargo  
PPGE Centro Universitário Moura Lacerda  
Agência Financiadora: Secretaria do Estado de São Paulo

## Resumo

Esta pesquisa é resultado da observação e análise de como o *software* matemático Winplot (*software* de gráfico, equações e funções) pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem de equações do primeiro grau no ensino fundamental. O método adotado tem como foco a pesquisa qualitativa e foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do interior de São Paulo. Optou-se, quanto aos procedimentos de construção de dados, pela filmagem de situações interativas dos alunos em atividades de classe, sua relação com os colegas e com o professor. A utilização de *softwares*, se por um lado não constrói o raciocínio de modo dedutivo, cria um novo tipo de raciocínio fundamentado no ajuste de questões propostas para a interpretação do *software*. Deste modo, o aluno passa a entender a resolução pelo modo numérico. A interatividade nas soluções de equações instiga o aluno a querer aprender mais, tanto na utilização do *software* como também na forma algébrica de resolução. Neste sentido, o uso do *software* não pretende substituir o modo algébrico de aprendizagem, mas sim complementá-lo, tornando as soluções de equações do primeiro grau mais fáceis de serem compreendidas.

**Palavras-chave:** *Software* educacional. Educação matemática. Tecnologia educacional.

## Introdução

Estamos em uma sociedade em que a informação e o conhecimento caminham a passos largos. Assistimos a um desenvolvimento tecnológico automatizado, autônomo e controlado por máquinas. Segundo Wertheim, a expressão “sociedade da informação” pode ser conceituada como substituto do conceito de “sociedade pós-industrial”.

A expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. A realidade que os conceitos das ciências

sociais procuram expressar refere-se às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações (WERTHEIN, 2000, p. 71)

É notório que diante deste cenário as habilidades que o professor deve desempenhar com os alunos devem contemplar aspectos tecnológicos. Neste sentido, a interatividade homem-máquina se faz presente em redes sociais, na televisão, no celular e também na escola. Não há como privar os alunos deste novo mundo e o professor se confronta com um novo desafio. Como ensinar de forma prudente essas novas tecnologias? Isto não quer dizer que a forma tradicional de ensino seja obsoleta e ultrapassada. Nesta sociedade saber navegar na internet é tão importante como saber ler e escrever. Segundo Beluzzo, há exigências de conhecer habilidades novas.

A chamada sociedade da informação e do conhecimento traz consigo impactos capazes de levar a uma transformação maior que a produzida pela máquina a vapor. Junto com novas soluções e perspectivas passam a existir também exigências de habilidades novas, como saber "navegar" na Internet, inserir-se em comunidades virtuais e conhecer novas linguagens (BELLUZZO 2005, p. 32).

Vivemos a transição do modo de comunicação “transmissor-receptor” para o interativo. Um processo em curso de reformulação das comunicações humanas em toda sua evolução. Se existe um deslumbramento pelas TIC também existe uma apreensão, pois a sociedade está diante de algo inédito, cujo desenrolar não fazemos ideia. O que se pode afirmar é que a sociedade da informação é completamente diferente da sociedade industrial.

De acordo com Silva:

Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B. No entanto, esta premissa ainda não mobilizou o professor diante da urgência de modificar o modelo comunicacional baseado no falar-ditar do mestre que se mantém inarredável na era digital. (SILVA 2001, p. 3)

Existem hoje no mercado vários sites que disponibilizam *softwares* de tecnologia interativa, isto demonstra um esforço significativo tanto de profissionais da área de programação de *softwares* como profissionais da área de educação. Se existe uma inquietação de empresários, engenheiros e programadores para tornar os mais diversos tipos de aparelhos cada vez mais sofisticados e atraentes o mesmo não

acontece com a escola. Presenciamos uma escola que ainda se mantém conservadora no que se refere à tecnologia.

Um novo modelo educacional interativo, apesar de poder soar como algo simples de ser introduzido nas escolas, pode não ser tão fácil de ser implementado (MATTAR, 2009). Para este autor, quando se mistura interatividade com educação temos um processo complexo, pois diversos agentes interagem de maneiras diferentes, utilizando várias formas de ferramentas e com expectativas e objetos distintos, e também temos o complicador do progresso constante de tecnologias interativas, o que obriga os professores a rever seus conceitos com frequência.

As TIC quebraram paradigmas sobre o que é ensinar e aprender, em uma lógica, por que não, sociointeracionista, como descreve Vigotski em seus trabalhos. As tecnologias são ferramentas que potencializam a cognição do aluno, porque agem na forma de pensar, interagir e colaborar com os outros. Aprender com o uso da tecnologia é uma perspectiva ambiciosa, pois exige mudanças nos modos habituais ao qual o professor está acostumado. Trata-se de uma perspectiva em que as competências a serem assimiladas pelos alunos são inerentes a uma sociedade baseada na informação e no conhecimento.

Volquind (1999, p. 60) ressalta a importância do mediador no uso de tecnologias interativas, “a mediação estimula a aprendizagem autônoma, libera o potencial do aluno, promove a utilização de habilidades efetivas de pensamento, desenvolve habilidades interacionais e encoraja a metacognição”. Segundo Faria, as novas tecnologias trarão uma ressignificação do trabalho docente.

A utilização de novas tecnologias não supõe a substituição dos docentes, mas a ressignificação de seu papel face às novas demandas e ao acelerado desenvolvimento tecnológico. Assim, a aplicação destas novas ferramentas de aprendizagem será possível a partir da construção de novos saberes (FARIA 2002, p. 24).

## **Fundamentação Teórica**

O referencial teórico tem como premissa valorizar a perspectiva histórico-cultural, tendo como principal autor, Vigotski, discutindo o uso do software como ferramenta cultural que permita a elaboração de conceitos científicos. As contribuições de Vigotski podem aportar melhores contribuições do conhecimento matemático mediado pelo computador.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” é objeto deste trabalho, pois os processos de domínio do pensamento referente à linguagem, à escrita, ao cálculo, ao desenho etc., fazem parte dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Segundo Vigotsky (1998), a interação social realizada a partir da necessidade da resolução cooperativa de uma situação problema é fonte de aprendizagem. Tal posição teórica é importante, pois objetiva compreender a mediação do conhecimento matemático via ambiente informatizado. "O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de completarem" (REGO, 2001, p. 107). Isso significa dizer que, na abordagem histórico-cultural, a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber.

A ideia é de que a aprendizagem deve priorizar o que o aluno pode aprender a fazer sozinho no futuro, com base no que já consegue fazer com ajuda no presente. É na distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda, que o professor deve explorar o ensino. Para Vygotsky (1991) é no caminho entre esses dois pontos que o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver, através da interatividade e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho, mas sim tentar compreender todo o seu potencial que ainda pode ser explorado.

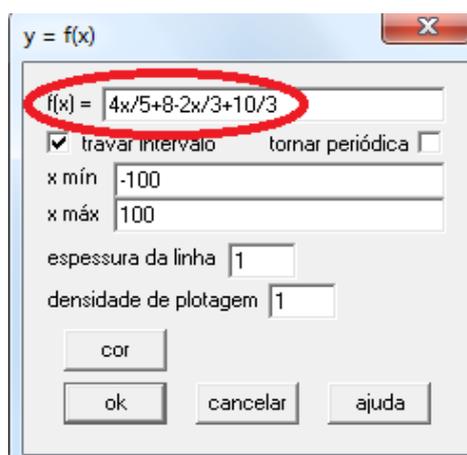
### **Descrição do Trabalho Desenvolvido**

Diante dos fatos apontados e atuando como professor PEB II, do Ensino Médio e Fundamental da rede estadual de São Paulo, no município de Vargem Grande do Sul, foi possível observar a dificuldade encontrada por grande parte dos alunos para entender conteúdos referentes à disciplina de matemática no que se refere a equações do 1º grau. Por que será que grande parte dos alunos não está aprendendo equações do 1º grau? Será que muitos alunos, somente memorizam de forma mecânica as regras de resolução e não compreendem o seu real significado? Estes questionamentos nortearam esta dissertação, que propôs uma metodologia diferenciada, baseada no *software* interativo WINPLOT para a compreensão de equações do 1º grau.

Nosso trabalho se fundamentou em aprender equação do 1º grau de maneira numérica, embora seja importante que o aluno já domine o modo algébrico de resolução. O conteúdo equação do 1º grau foi escolhido justamente pelo fato dos alunos já conhecerem o tema. Deste modo, optou-se por escolher alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma classe que dispunha de quinze alunos. As aulas ocorreram uma vez por semana, em aulas duplas, durante dois meses. As atividades propostas foram desenvolvidas e mediadas utilizando-se um computador e o data show em uma sequência de três etapas, sendo as duas últimas etapas resolvidas apenas pelo modo numérico. Na primeira etapa, foi colocada na lousa a equação a ser desenvolvida, de forma a ser resolvida e explicada pelo professor, tanto pelo modo algébrico, quanto pelo modo numérico. Na segunda etapa, os alunos foram divididos em quatro grupos e resolveram os exercícios conjuntamente. Em uma terceira etapa, os alunos resolveram as equações individualmente, podendo pedir auxílio aos seus colegas. A análise dos dados foi concebida utilizando-se o recurso da filmagem sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. As transcrições e análises dos dados foram feitas de acordo com a seleção de alguns trechos selecionados.

Como exemplo, tomemos uma equação do 1º grau, que pode ser:  $4x/5 + 8 = 2x/3 - 10/3$ . Para a solução desta equação, pelo modo numérico, deve-se abrir o menu “Equação” do programa e colocar os termos da equação dentro do espaço “f(x) =”, de forma que os termos que estão no segundo membro tenham seus sinais trocados, da mesma forma que ocorre no modo algébrico. (Ver esquema abaixo – Figura 1).

Figura 1 – Menu Equações

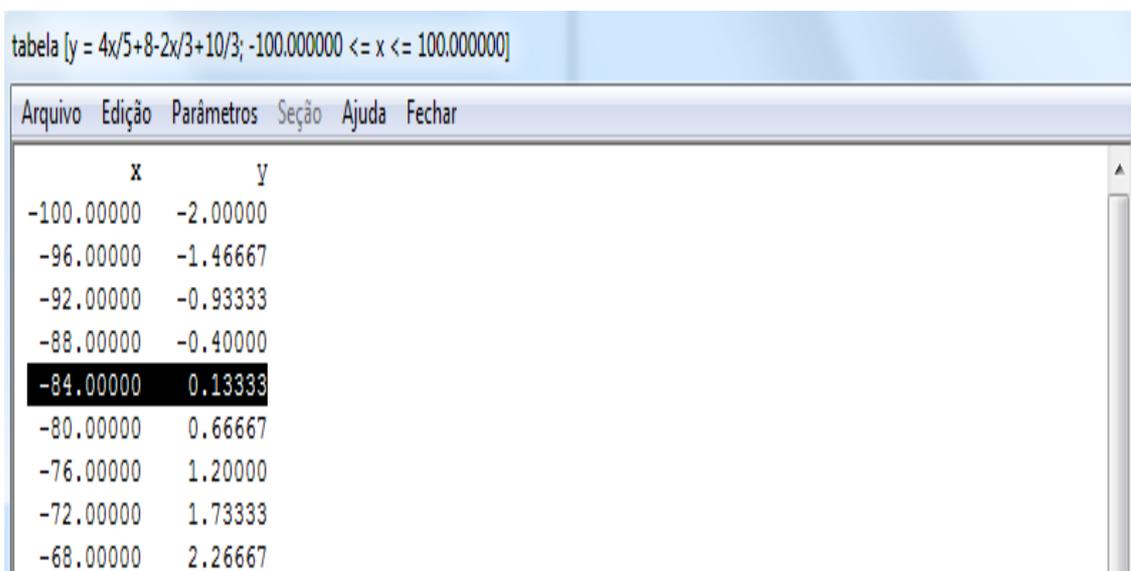


Fonte: Autor

Feito isso e dando um “ok”, o *software* Winplot plota o gráfico e abre uma janela chamada inventário. Dentro da janela inventário deve-se escolher a opção tabela.

Então abrirá uma nova janela que é uma tabela dos pares ordenados (x,vy) que formam o gráfico da função  $f(x) = 4x/5 + 8 - 2x/3 + 10/3$ . Como se trata de resolver equação e não função, deve-se procurar na tabela o valor que tenha  $f(x) = 0$  ( $y = 0$ ) ou o mais próximo de zero. Para melhor compreensão ver o esquema da Figura 2.

Figura 2 – Janela Inventário



x	y
-100.00000	-2.00000
-96.00000	-1.46667
-92.00000	-0.93333
-88.00000	-0.40000
-84.00000	0.13333
-80.00000	0.66667
-76.00000	1.20000
-72.00000	1.73333
-68.00000	2.26667

Fonte: Autor

Neste caso, temos como resposta da equação,  $x = -84$ . Apesar de ser um valor confiável, não é o valor exato da equação, pois  $y$  é 0,13333 e não zero. Este pequeno erro pode ser resolvido indo-se ao menu parâmetros, aumentando o número de passos, ou seja, se antes a tabela havia 50 valores para  $y$ , de -100 até 100 (50 passos é o número padrão do programa), alternando o número de passos para 200 a probabilidade de se encontrar  $f(x) = 0$  é bem maior, conforme pode ser verificado pela Figura 3.

Figura 3 – Parâmetros

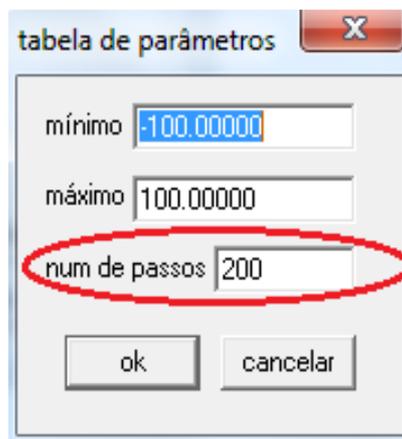


tabela de parâmetros

mínimo -100.00000

máximo 100.00000

num de passos 200

ok cancelar

Fonte: Autor

Deste modo, chega-se ao valor exato da equação que é  $x = -85$ .

## **Discussão Dos Resultados**

Através das análises realizadas, verificaram-se as discussões realizadas pelos alunos, bem como seus gestos e ações, de modo que a interação entre eles e o professor e também com os pares foi fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. Alguns alunos do 9º ano do ensino fundamental se destacaram perante a turma em virtude de já ter incorporado pré-requisitos essenciais para ser trabalhado com o *software*, ou seja, eles tinham as habilidades e competências necessárias para executar as tarefas propostas com certa facilidade. Também foi observado que para se ter um bom desempenho em atividades envolvendo *softwares* é necessário que o aluno tenha conhecimentos em informática. Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já tenha incorporado em seu desenvolvimento, e que ela é capaz de realizar sozinha sem a influência de um adulto ou de uma criança mais hábil. Já a “zona de desenvolvimento proximal” refere-se aos processos mentais que estão em construção na criança, ou que ainda não se desenvolveram. Deste modo, uma determinada aluna, como já dominava o modo algébrico de resolução, conseqüentemente construiu o conhecimento pelo modo numérico com maior facilidade.

Conforme as aulas foram avançando, as mesmas foram sendo incrementadas com mais desafios. Observou-se que alguns alunos conseguiram desenvolver as equações com maior facilidade, apresentando um melhor desempenho na solução pelo modo algébrico e/ou também um domínio maior em aparelhos eletrônicos, tais como tablets e smartphones. Deste modo, o nível de perguntas a serem feitas e as interações desenvolvidas foram de acordo com a bagagem intelectual de cada aluno. Ficou evidente que o modo numérico de resolução serve para potencializar o conhecimento já adquirido pelo aluno acerca de equações do primeiro grau. Outro fator importante analisado diz respeito à autoestima do aluno. O uso do computador, do projetor (data show), além de tornarem as aulas mais atrativas, também contribui para que o aluno se sentisse mais importante. O aluno identifica que faz parte do mundo da tecnologia, que está inserido neste contexto e que a escola, por sua vez está cumprindo seu papel.

## **Considerações Finais**

Segundo Friedrich (2012), o conhecimento não é dado, muito menos adquirido, ele é mostrado e demonstrado pelo professor e a partir desta sistemática ele é construído

pela criança. Deste modo, os saberes ensinados na escola devem ser dados com o objetivo de incitar o aluno a querer fazer, pois se não há por parte do aluno uma participação ativa, respondendo perguntas, fazendo perguntas, interagindo com o professor, as aprendizagens estão fadadas ao fracasso.

Assim, quando um aluno torna-se capaz de relacionar o que foi proposto pelo mediador entre seu eu e o “poder fazer”, ele está apto a seguir em frente em conceitos superiores, por exemplo: ele demonstra que sabe álgebra realizando as tarefas com segurança, de modo que sua reação espontânea é validada pelo professor, o que implica também que os meios que fazem emergir esse “poder fazer” pode variar de um aluno para outro, mas uma vez aprendido e compreendido torna-se parte dele. É necessário procurar novas formas de ensinar, que não levem em conta a memorização e mecanização, mas sim em ensinar matemática como um instrumento de interpretação do mundo e das coisas. Neste sentido, os recursos tecnológicos podem ser uma boa opção, ampliando os horizontes dos alunos. Mas também não adianta trabalhar com questões impossíveis ou inacessíveis, que os alunos não consigam resolver com ou sem ajuda do professor. É na distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda, que o professor deve explorar o ensino.

### **Referências Bibliográficas:**

BELLUZZO, R. C. B. Contribuição ao desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas públicas paulistas: uma experiência com apoio de oficinas de trabalho. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: FEBAB, 2005.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância**. 2003. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 269-308.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: FREDERIC, M. L.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLQUIND, L. **O processo de mediação e a construção do conhecimento matemático**: vivência de professores de séries iniciais em uma escola de Porto Alegre. Porto Alegre: 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 67-85.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000.

